جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الثاني (02)

2011

ISSN : 2170-0583
مخبر الممارسات اللغوية
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
الجزائر

كلمة العدد

يأتي العدد الثاني من مجلة "**الممارسات اللغوية**" الذي يصدره "مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر" كتعبير عن مهام المخبر وانشغالاته واهتماماته أولا وكصدى لتلك الآراء التي أتت في شكل مقالات لأصحابها ثانيا.

وإذا أتينا إلى تحليل هذين الهدفين والتنظير لهما لوجدانهما قائمين على معطيات وإشكالات علمية مهمة تصب كلها في تحديد الأسس والمبادئ للممارسات اللغوية في الجزائر بكل أشكالها، فها هي ذي المقالات الواردة في هذا العدد تتنوع في تعبيرها عن تلك الأساليب والأشكال، إذ هي تتراوح ما بين المعطى التكنولوجي الذي تمثله القنوات الفضائية، والمعطى التراثي للممارسة والبحث في شكل من أشكال الأصول اللغوية للمفاهيم التراثية عبر قراءات نحوية ولغوية علمية.

وتروم هذه الدراسات في عمومها البحثَ عن الأساليب التربوية والتعليمية التي من شأنها تحقيق ممارسات لغوية سليمة، سواء كانت باللغة العربية أم باللّغة الأجنبية كالإنجليزية أو الفرنسية كممارسة لغوية في الأوساط الجامعية الجزائرية وغيرها.

عن هيئة التحرير

أصول البحث في التراث اللغوي العلمي العربي[1]

للأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

إن علماء اللغة العرب قد تركوا لنا تراثا علميا ضخما وامتد إنتاجهم العلمي عدة قرون. وقد تناوله بالدراسة بعض الاختصاصيين من اللغويين العرب في زماننا وبعض المستشرقين منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وكانت هذه الدراسات جد متفاوتة في القيمة العلمية. وأغلب ما كانت تتصف به، في نظرنا، هو التساهل الكبير في اختيارهم مصادر البحث، وبالتالي قبول كل ما ترويه بعض هذه المصادر غير الموثوقة وبناؤهم عليها النظريات حول مفاهيم هذا التراث وحول منبعها وتطورها، وتساهل آخر لا يقل خطورة وهو إسقاط ما كان قد حصل عند اليونانيين في وضعهم اللغوي وفي تطور فكرهم على الوضع العربي وعلى الفكر العربي.

وكان سبب ذلك أن ظهرت هذه الدراسات في زمان ازدهار النزعة التاريخية، أي النظر في الظواهر من الناحية التطورية الزمانية لا غير، فصار الباحثون في التراث العربي العلمي من المستشرقين لا يهتمون إلا بالبحث عن المنابع التي اقتبست منها مفاهيمه ومناهجه، ولا يفكرون لحظة واحدة أن يكون العرب قد ابتدعوا هذه الأفكار وهذه المنهجية، فكل ما جاؤوا به هو من الحضارة اليونانية وقد يكون بعضه من الحضارة الهندية.

وهذا قد منعهم أن ينظروا في المفاهيم هي في حد ذاتها أي أن يوجهوا أنظارهم إلى الفوارق الجوهرية التي تفترق بها عن غيرها من المفاهيم اليونانية وهذا قد اتصفت به أعمال المستشرقين غالبا والكثير من الباحثين العرب من أتباعهم.

وقد أدى ذلك إلى الترويج للكثير من الأوهام والكثير من التصورات الخاطئة حول نشأة النحو العربي، كاقتباس مفاهيمه من المنطق الأرسطي وفكرة الاستقراء الناقص عند النحويين، وفكرة اعتماد النحاة، مثل أبي عمرو بن العلاء وأصحابه أساسا على الشعر والجاهلي منه فقط، وخلط النحاة المزعوم بين "اللغة الأدبية المشتركة" واللهجات، والاحتقار للمفاهيم العربية التي لا مقابل لها في علوم اللسان الغربية، كالحركة والسكون وحرف المد وغير ذلك.

والسبب في هذا كله بالنسبة للباحثين العرب هو التقليد قبل كل شيء ثم عدم اعتماد هؤلاء الباحثين، في نظرنا، على أصول صارمة تعصمهم من التساهل في بحثهم.

ثم إن الكثير من الباحثين في التراث وخاصة علوم العربية يكتفون بالنظر في عدد من الكتب القديمة والمطبوعة في الغالب!- وقد لا يتصفحونها كاملة- ويفضون بعد هذا النظر القاصر السطحي إلى آراء تصير في أذهانهم راسخة، بل إلى نظرية لا تقل رسوخا. كأن يحكم على النحاة بأنهم يبنون قواعدهم على شاهد واحد –وهذا قد سبقهم إليه ابن حزم لأسباب أخرى[2]- مع أن الشواهد ليست إلا أمثلة قليلة جدا مما دونوه وتصفحوه، فالسبب ههنا هو الاقتصار على النظر في عدد محدود من المصادر؛ والموضوعية العلمية تقتضي أن يكون كل ما يصدر من النظريات مبنيا على أكبر كمية ممكنة من المعطيات، وفي ميداننا هذا على كل النصوص المتعلقة به، وسنتطرق إلى كل هذا فيما يلي.

إن عامل الزمان في تحول[3] الأفكار والتصورات هو شيء معروف والبحث في كيفية حصول هذا التحول عبر العصور هو أصل الأصول في البحث المتعلق بالمفاهيم العلمية والحضارية، إلا أن البحث عن هذا التحول لا ينبغي أن ينحصر في البحث عن الاقتباسات وحدها كما كان يتعاطاها المستشرقون

المختصون في دراسة التراث العربي. والحق أن أكثر ما صدر من هؤلاء لا يوجد فيه ما يعتبر الأهم في هذا الميدان، وهو التحول الفكري **وتغير معاني الألفاظ العلمية** في ميدان معين عبر الزمان، وهـذا لا يُعـرف إلا بالتتبع لكل النصوص بدون استثناء، واستنباط المعنى الطارئ في زمان معين بطريقة دقيقة وموضوعية، وينطبق هذا على كل المصطلحات العلمية التي استعملت قديما وحديثا في ميدان اللغة والنحو والبلاغة وغيرها، وأكثرها لا يزال مستعملا كالحرف والكلمة والكلام والمبتدأ والابتداء وغير ذلك. وسنبين ذلك انطلاقا من بعض هذه المصطلحات.

إن تقسيم الكلم في كتاب سيبويه جاء بهذه الصيغة: "هذا باب علم ما الكلم من العربية. فالكلم: اسم وفعل وحرف جـاء لمعنـى ليـس باسم ولا فعل" (2/1).

واختصر هذا النص نحاة القرن الرابع فقال ابن السراج: "يتألف الكلام، من ثلاثة أشياء: اسم وفعل وحرف" (الأصول، 32/1). واتبعه تلاميذه مثل أبي على الفارسي وغيره. فهذا يقتضي أن يكون تحول تصور النحاة لهذا التقسيم تحولا عميقا فقد أقيمت لفظة الكلام مقام الكلم مع أن المقصود في الأول هو تعداد أنواع الوحدات التي تدل على معنى في ذاتها بالنسبة للعربية **هي الكلم**. وتحول النظر إلى ما يتألف منه الكلام[4]. وأخطر من هذا، من جهة أخرى، هو تخصيص لفظة حرف لحرف المعنى مع أن هذه اللفظة تدل عنده على العنصر الذي يتركب منه الكلام عامة: منه العنصر الذي له مدلول وهو الكلمة ومنه ما ليس له مدلول وهو العنصر الصوتي غير الدال. فالحرف عند سيبويه هو **أقل ما يتركب منه الكلام أو الكلم، أي الوحدة الدالة أو الوحدة الصوتية. فالاسم حرف والفعل حرف،** أي عنصر من عناصر الكلام. وهذا العنصر الثالث ميّزه عن الأولين بقوله: "وحرف جاء لمعنى" أي **وُضع ليدل على معنى من معاني النحو كالنفي والاستفهام والشرط** وغير ذلك وأضاف شيئا

مهما جدا وقد ضاع بسبب اختصار ابن السراج وأتباعه لهذه العبارة، وهو:"ليس باسم ولا فعل". فقد احترز سيبويه بذلك **عن الأسماء والأفعال** التي تدل على الشرط والاستفهام وغير ذلك[5] مثل: من وما ومتى وأين وغير ذلك والأفعال الناسخة. وبذلك نستنتج أن الاسم والفعل يقابلان حرف المعنى، **في أن الاسم يدل على مسمى أي على ذات والفعل على حدث حين حدوثه،** وحرف المعنى لا يدل أبدا على ذات ولا على حدث بل على هذه المعاني الخاصة، ويؤكد على ذلك بعبارة: "ليس غير".

أما لفظة الكلمة فقد تدل مثل الحرف على الجزء الدال وغير الدال من الكلام، إلا أنها تدل غالبا على مدلول. ومفهوم الكلمة عند سيبويه قد تحول هو أيضا، وعند المتأخرين إلى حد بعيد، فقد حددها ابن مالك هكذا: "الكلمة لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقًا أو تقديرًا أو منويا معه" (التسهيل، 3). وشرح ذلك ناظر الجيش شارح التسهيل بقوله: "مما ليس بعض اسم، كياء زيد وتاء مسلمة ولا بعض فعل، كهمزة أعلم وأضارب" (تمهيد القواعد، الورقة 18). ولم يكن النحاة الأولون يتصورون الكلمة هكذا. فقد تكون الكلمة عندهم أولا على حرف واحد، مثل تاء التأنيث الساكنة والضمائر المتصلة وغيرها، وقد تكون بالتالي غير مستقلة (الكتاب: "أقل ما تكون عليه الكلمة حرف واحد"، 304/2). فما هو حد الكلمة عندهم؟ نلاحظ أن كل ما يدل على معنى من عناصر الكلام ولا يكون مبنيا على غيره أو مع غيره بناء لازما هو كلمة فالواو كحرف مدّ في "خرجوا" والتاء في "خرجت" والباء في "بكتاب" كلمات لأنها قابلة للاستبدال بكلمة أخرى مع دلالتها على معنى، وليس ألف "ضارب" كلمة لأنها عنصر من مكونات كلمة ولو كانت دالة، فهي مبنية على غيرها على هذا الوزن فهي، على هذا، مورفيم أي عنصر[6] دال، كما أن الكلمات الأخرى مورفيمات في اللسانيات الغربية لأنها أقل ما يدل على معنى

ولكنها ههنا ليست من مستوى واحد: فالتاء في خرجت ليست من بناء خرج بخلاف ألف ضارب. فالمفهوم القديم دقيق جدا وعميق وهو أدق من المورفيم[7].

ويستعمل سيبويه وأتباعه، في هذا الصدد، مصطلح **"المفرد"** ويريدون بذلك الكلمة التي يمكن أولا أن تنفصل عما قبلها وعما بعدها، وأن تكون بدون زيادة، كالمضاف إليه أو الصفة أو حرف الجر. وقد تحوّل معنى هذا اللفظ وصار يدل بعد القرن الخامس فقط على المنفرد في مقابل المثنى والجمع دون الإشارة إلى عدم الزيادة. وذلك في تحديد بعض المتأخرين للكلمة بأنها "لفظ دال على معنى مفرد". أي على معنى واحد فصار مقياس الكلمة عند هؤلاء هو المعنى الذي ليس مركبا من معنيين، وهو غير صحيح لأن الكلمة المتمكنة العربية فيها جذر له معنى وصيغة لها معنى آخر والمعنى المركب عنهما هو معنى الكلمة والواقع أن هؤلاء تأثروا بما قال أرسطو[8].

وليس من مصطلح في النحو العربي إلا وقد أصابه مثل هذا التغيير في معناه الأصلي، وهو المعنى الذي قصده واضعوه له في أول أمر. وقد يخطئ الكثير من الباحثين في كيفية تأويل معنى المصطلح، لأن الباحث يكتفي في أفكار النحاة بالمعنى المتعارف عليه عند المتأخرين غالبا، ولا يهتم بما كان معناه عند القدامى، وذلك لأن كتاب سيبويه أو المقتضب وغيرهما من كتب القدماء قد خرج منذ قرون من مناهج الدراسة في المؤسسات التعليمية، بل استغلق الكثير من مصطلحات سيبويه على الدارسين مثل: القياس على الأكثر ومفهوم العمل، وعبارة مثل: "هو من اسمه" أو "ليس من اسمه" وغير ذلك كثير.

وهذا يخص –أكثر- المصطلحات التي تواصل استعمالها منذ أول ظهورها إلى يومنا هذا، مرورا بعصور الجمود الفكري فلا ينتبه أكثر الناس إلى أن المعنى المقصود الأول قد تغير تماما وصار مفهوما آخر (وأقل قيمة غالبا)، وهذا خطير جدا لأن الذي أبدعه علماؤنا الأولون - وهو عميق وذو قيمة علمية عظيمة- قد صار عليه - منذ قرون- حجاب يحجبه وهو حجاب المفهوم

الطارئ الناتج عن استغلاق المصطلح على المتأخرين، وفهمهم إياه فهما آخر بحكم تأثرهم بمفاهيم أخرى أخذوها من علم الكلام أو أصول الفقه أو منطق أرسطو، فالقياس النحوي هو نفسه قد صار عند الكثير من المتأخرين يختلط بالسلوجسموس (حتى في زماننا هذا فقد سمعنا أحد الباحثين يتعجب من مثل هذا الكلام فقال: أهناك قياس آخر غير المقدمتين والنتيجة؟!).

والأصل في هذا الجانب من البحث هو **أن لا يجعل التراث العربي واحدا لا يختلف آخره عن أوله في مضمونه، وبالتالي أن لا يحمل القديم من المصطلحات على المعنى الذي تعارفه المتأخرون من النحاة، بل لابد** في هذا الحالة من التحقيق الواسع في معاني المصطلحات التي وردت في الكتب القديمة، ويمكن أن يلجأ الباحث في ذلك إلى طريقة المقايسة الدلالية ليطبقها على أقدم النصوص في هذا الميدان، وهي طريقة مبنية على المقارنة الشاملة لكل السياقات التي وردت فيها اللفظة المعينة، ويطبق ذلك على كل المصطلحات التي تأكد أن معانيها التي قصدها القدماء من العلماء هي شيء آخر، ومنها هذه التي لم يعرفها ولم يستعملها المتأخرون.

ويجمع لذلك كل السياقات التي ورد فيها المصطلح في كتاب واحد وهو ما يسمى الآن **بملف الكلمة**.

وبالنسبة إلى نظرة الباحثين إلى التراث اللغوي العلمي، هناك عصور وفترات في الإنتاج العلمي تختلف اختلافا تاما، وليس ههنا استقرار في محتوى هذا الإنتاج، ولا تطور من الأدنى إلى الأرقى، ففيما يخص الفترة بين ظهور التحريات اللغوية في المكان عينه إلى غاية اختفائها في القرن الرابع فإن ما جاء به العقل العربي في هذا الميدان لا يمكن أن يُسوى بينه وبين ما جاء بعده إلا ما شذ من ذلك.

ومن الأسباب العامة التي ساعدت على الخلق والإبداع العلمي عند العلماء القدامى نذكر المشاهدة في المكان عينه للسلوك اللغوي لفصحاء العرب

وهو مما يجعل البحث العلمي في اللغة يفوق بكثير ما لم يكن كذلك، وهذا يخص ما بعد هذه الفترة؛ فهذه القرون الأولى بعد الهجرة كانت كلها إبداعا وأصالة ولاسيما الفترة الأولى منها من زمان أبي العلاء إلى زمان سيبويه، إذ ظهرت في آخرها كل المفاهيم العلمية الأصلية الأساسية في النحو، وقد زيد عليها شيء بعد ذلك، إلا أنه لم يبلغ هذا الذي أضافوه قيمة ما وضع قبل ذلك. فلا ينبغي ههنا أيضا أن يجعل كل ما ظهر من المفاهيم وطرق التحليل طيلة هذه المدة إلى أيامنا مرورا بعصور الجمود الفكري شيئا واحدا من حيث القيمة العلمية.

وهذا **أصل ثان** يتفرع عن **الأول: ألا تجعل الفترة التي تبدأ بأبي عمرو بن العلاء وتنتهي بعبد القاهر الجرجاني مساوية في قيمة الإنتاج العلمي في علوم اللسان بما جاء بعد ذلك إلا ما شذ** عن ذلك.

ثم إن هذا الذي دخل من المفاهيم الكلامية والمنطقية الأرسطية في علوم اللسان قد لا يستطيع الباحث أن يميز بينه وبين المفاهيم الأصلية، ولهذا ينبغي أن يتتبع أيضا عبر الزمان هذا الذي اقتبسه العلماء اللغويون من غيرهم، والهدف من هذا هنا ليس مجرد التتبع التاريخي لإثبات الوقائع، بل المقصود هو التمييز الصريح بين ما ينتمي إلى النظرية العربية الأصلية وما هو دخيل عليها، وهذا ضروري لإثبات القيمة العلمية لكل مفهوم ولكل طريقة استكشافية أو استدلالية، وإثبات ما نتج من هذه التأثيرات من الارتقاء أو التوقف والتراجع.

فمن ذلك ضرورة النظر في تأثير منطق أرسطو، متى وكيف حصل وعلى أيدي من وفي أي ظروف؟ ثم ما الذي ترتب عن ذلك؟ وقد تأثر النحو أيضا قبل هذا الحادث وبعده بعلم الكلام، ودخلت الكثير من مفاهيمه في النحو والبلاغة وحصل ذلك بعد سيبويه بوجود الكثير من النحاة المعتزلة (وربما قد حصل ذلك منذ أول ما ظهر علم الكلام أي في زمان الخليل)، فلا بد هنا أيضا من بيان ما استفادت علوم العربية بهذه المفاهيم، مثل: مصطلح العلْم الضروري

أو النظري ومصطلح العين والعرض والاستدلال بالشاهد على الغائب وغير ذلك ويجب أن يميز بين ما يخص النحاة وحدهم من ذلك، كمفهوم اللزوم، وهو أهم مفهوم عقلي في النحو العربي ولم يقتبسه النحاة من المتكلمين لأنه رياضي الأصل[9].

وأما منطق أرسطو فقد ادعى المستشرقون كلهم أن التقسيم الثلاثي للكلم أخذه النحاة الأولون من هذا المنطق، ولا ندري من أي كتاب لأرسطو، لأنه لا يوجد إلا تقسيم ثنائي في كتاب العبارة، وتقسم إلى أربعة أقسام في كتاب الشعر على الرغم مما ادعاه ديونسيوس الهالكرناسي (بعد المسيح بقليل). والمعتبر هو ما وصل إلى زمان الخليل وأبي عمرو من ذلك، فلم يصل إلى هذا الزمان في الحقيقة وفي بلاد العرب إلا النص الذي أشرنا إليه باليونانية والسريانية وما ترجم إلى العربية من ذلك.

هذا وقد اختلطت المفاهيم الأرسطية بالمفاهيم العربية في أذهان العلماء إلى حد بعيد، وفي النحو منذ أن أولع ابن السراج بالمنطق وبالتحديدات بالجنس والفصل خاصة، والتصنيف المتفرع عنه (وهذا يظهر جليا في كتابه الأصول)، وقد اندمج المنطق الأرسطي في الثقافة العربية اندماجا تاما بما فعله الغزالي: فقد كتب كتابا في المنطق بأسلوب عربي رائع، هو كتاب معيار العلم (وسبقه إلى ذلك ابن حزم). فسمح له بذلك أن ينتشر عند العلماء المسلمين.

والأصل الثالث الذي يخص هذا الجانب الثاني من البحث هو **ضرورة التمييز الصريح في علوم العربية** بين ما هو من إبداع علمائنا وما هو مقتبس، وهذا يقتضي **التتبع للنصوص عبر الزمان أيضا لاكتشاف المفاهيم الدخيلة** العربية وغيرها، لإبراز ما امتاز به الفكر العربي عن غيره. وذلك زيادة على الاكتشاف لمعاني المصطلحات التي قصدها بالفعل علماؤنا الأوائل.

وهذا الذي مضى يخص ضرورة تتبع النصوص، كل النصوص، عبر الزمان، فاستفاضة النظر وتوسعه إلى أقصى الحدود في هذا الذي تركه العلماء

من نصوص، صفحة صفحة وجملة جملة، والمقارنة المنتظمة بينهما هي وحدها جديرة بأن تضمن موضوعية البحث.

وهناك مسلك يسلكه الباحثون العرب في زماننا، هو جعلهم كل المفاهيم التي تنتمي إلى اللسانيات الغربية الحالية من أحدث ما توصل إليه العلم وبالتالي من أصح المفاهيم أو أقربها إلى الصحة، واعتبار كل ما اختص به العلماء العرب في علوم اللغة من المفاهيم البدائية أو العلمية، كمفاهيم التصورات التي تجاوزها الزمان بما في ذلك موقف المستشرقين إزاء التراث العربي العلمي، وقد بلغ منهم هذا السلوك إلى أن تبنوا نظاما من المفاهيم الصوتية الغربية بدون تمحيص، فتبنوا مفهومي الصامت والمصوت، - طويل وقصير، والمقطع المفتوح أو المغلق، والصامت الانفجاري والاحتكاكي وغير ذلك، وأقصوا كل المصطلحات العربية القديمة، وطبقوا ذلك - كما هو- على العربية، ظنا منهم أنه التقسيم الصحيح الذي يليق بكل نظام صوتي، بما أنه النظام المتعامل به في جميع المختبرات في الجامعات الغربية.

أما مفهوما الحركة والسكون والحرف المتحرك والساكن ومفهوم حرف المد خاصة فهي عندهم تصورات تصورها العرب منذ أكثر من أحد عشر قرنا، فكيف يمكن أن يكون لها أية قيمة بالنسبة لما ظهر في زماننا، هذا كله ناتج - في الحقيقة- عن قصور في البحث وعجز جذري في التوسع فيه.

والواقع أن المفاهيم الصوتية الغربية أكثرها عند الغربيين موروث من التراث اليوناني، وأكثرها قد انتقده العلماء الغربيون أنفسهم وخاصة منهم المتخصصين في هندسة اللغة، فالمقطع مثلا ثبت أنه لا وجود له في مدرج الكلام إطلاقا ولا يصير حقيقة صوتية إلا إذا حصل بين وقفتين، فهو أقل ما ينطق به منعزلا عن غيره[10]. أما المصوت الذي يحددونه بأنه صوت يمكن أن ينطق به وحده بخلاف الصامت فهذا تحديد قديم جدا (من زمان أفلاطون) وقد أعيد فيه

النظر فلا يوجد مصوت يمكن أن ينطق به معزولا بل مسبوقا بهمزة ولو مسهلة ومتبوعا ضرورة بسكون، ومعناه هنا تنازل القوة الصوتية الدافعة.

وأما التصور العربي فهو وجهة نظر أخرى لم تبن فقط على تقطيع الكلام إلى وحدات صوتية، بل تجاوزت ذلك إلى الجانب الحركي للكلام، وهو مماثل في الأهمية للجانب الأكوستيكي، وهو جانب لابد من الاهتمام به لتحقيق عملية **التعرف الآلي للكلام**؛ وأما الحركة وهو مفهوم شديد الغموض عند أكثر الباحثين العرب، إذ ليس هو اليوم بالضرورة المصوت فهو في الحقيقة ما يسميه الآن مهندسو اللغة بالنقلة أو Transition وهو الحركة الفيزيولوجية الهوائية التي "تمكن من إخراج الحرف" وذلك بالانتقال من مخرج إلى مخرج آخر (تحديد الرماني).

أما ما يسمى بحرف المد فهو حقيقة لا يمكن إنكارها لأن ما يسمى بالمصوت الطويل هو في الواقع مؤلف من جزئين الأول منهما هو الدفعة الصوتية وهو متصاعد كما تبينه الآلات الراسمة، والدفعة الصوتية هي عند العرب الحركة، والجزء الثاني متنازل من حيث هذه القوة، وهذا اعتبار فيزيولوجي حركي، أما من الناحية الأكوستيكية فلا يتغير جرس الصوت من أوله إلى آخره (وهذا الذي جعلهم يعتبرون الجزئين جزءا واحدا)، والدليل على وجود هذين الجزئين هو التحليل الآلي أولا، وثانيا انقلاب الجزء الثاني في الكثير من اللغات إلى واو أو ياء مثل: نافذة ج نوافذ: فالواو هنا هو المدة في نافذة. وكذلك في تطور اللغة فالمصوت الطويل كالـ ē في اللاتينية ينقلب مع طول الزمان في الكثير من الأحوال إلى مصوت قصير + واو أو ياء مثل التطور من اللاتينية إلى الفرنسية: fēl > fiel و Pētra> Pierre.

وهناك مفاهيم لغوية عربية كثيرة لا تعرفها اللسانيات الغربية، مثل العامل، وهو ما يجب أن نفتخر بمثله لأنه يفسر الكثير من الظواهر اللغوية وقد ضيق المتأخرون مفهومه فحصروه في كونه سبب الإعراب وهو يتجاوز ذلك في

الحقيقة. فإنه محور البنية لكل جملة في أي لغة هندية أوروبيــــة أوحامية سامية. وقد يكون مساويا للصفر وهو مفهوم الابتداء في العربية، وهذا غير معروف عند الغربيين، ومثل ذلك في الأهمية مفهوم البناء للكلمة أي الوزن، فهو أعظم ما ابتدعه العلماء العرب ولا تعرف اللسانيات الغربية هذا المفهوم[11].

والأصل الرابع الخاص بما قلناه هو أن لا **يجعل من النظريات والمفاهيم اللغوية الغربية الحديثة المرجع الوحيد والمطلق في اللسانيات بالنسبة إلى دراسة التراث اللغوي** بموجب الحداثة فقط، فيكون هو الأصل الذي يجوز أن يردّ إليه كل تحليل وما تركه لنا العلماء العرب فرعا عليه، ولا يقبل من أي نظرية كانت إلا ما تسنده الأدلة العقلية والتجريبية.

ويتفرع عن هذا الأصل الأصل الخامس: وهو أن يَعْتَد الباحث بالنظرية كنظرية لا كحقيقة علمية مسلما لها ما دامت نظرية. وأن يعتبرها وجهة نظر ولا يرجحها إلا بدليل، وأكثر ما جاء عن العلماء العرب هو اجتهاد بني على وجهات نظر أخرى، أكثره مسند بأدلة، فمن التعسف أن تعتبر أفكارهم وكل ما حصلوا عليه مما تجاوزه الزمان، لأن أكثر ما أثبتوه لم ينظر فيه أغلب الباحثين قبل اليوم النظر الجدي الصحيح.

ولا يحاول أن يطبقها باحث على العربية إلا بالاختبار الإيجابي، فكم من باحث في زماننا يولع بإحدى هذه النظريات، وعوض أن يختبر مفاهيمها على العربية فإنه يقوم بالتطبيق بدون أي تمحيص سابق للنظرية، وأخطر من هذا هو أن يتجاهل (أو يجهل بالفعل) كل ما وجه من الانتقادات للنظرية في البلدان الغربية بالذات. وانتماؤه إلى مدرسة أو أخرى لا يجوّز له أن يجرؤ على التطبيق على العربية دون أن يكون قد اطلع على هذا باستفاضة، كما لا يجوز له أن يعتبر هذا التطبيق إلا مجرد محاولة اختبارية.

وسننظر الآن في الأصول التي تخص توثيق المعطيات وتوثيق أقوال العلماء[12] فقد يكون عدم التحرج في نقل أقوال العلماء من أخطر ما يبلى به

العلم والأمة، وقد ساد التساهل والتسامح في هذا الميدان منذ أن دخل المسلمون في عصر الجمود الفكري، وحصل ذلك في جميع العلوم الإسلامية، وفضّل الناس ما يقوله المتسامح من المتأخرين مثل أبي البركات بن الأنباري على ما قاله المتقدم المعني بالأمر، وهذه كارثة ابتلينا بها ولم ننج بعد منها، ويفضي ذلك غالبا إلى اعتماد أي رواية بدون أي تحقيق لبناء الآراء والنظريات الخاطئة بل الأوهام الخطيرة، وقد خدع بما روي من الروايات الكاذبة العلماء منذ القديم وسنمثل لذلك بما يلي من الأمثلة.

قلنا في المقدمة المشار إليها أن الجاحظ قد نسب إلى الأصمعي هذا القول:"جلست إلى أبي عمرو بن العلاء عشر حجج ما سمعته يحتج ببيت إسلامي" (البيان، 321/1)؛ فأخذ هذا الكلام صاحب الأغاني وحاك الحكايات الكثيرة حول ما زعموه من امتناع أبي عمرو من الاحتجاج بالإسلاميين، وكذلك فعل بعض من عاصره ومن جاء بعده حتى من العلماء مثل ابن رشيق في العمدة وحتى مؤرخي الأدب العربي في زماننا، وقد بينا في بحثنا المشار إليه أن ما قاله الجاحظ[13] لم يقله أحد من العلماء قبله وذكرنا الكثير من الشعراء الإسلاميين الذين استشهد العلماء بشعرهم، وأخص بالذكر أبا عبيدة وأبا زيد. فكيف يستشهد كل تلاميذه وزملائه وسيبويه نفسه ويمتنع شيخ العربية من ذلك ولا يتبعونه؟ وهناك أمثلة كثيرة جدا تشهد بذلك (انظر مقدمتنا المشار إليها).

أما فيما يخص ما رواه أبو البركات بن الأنباري في كتابه عن الخلاف البصري الكوفي فقد بين الدكتور الحلواني أن ما قاله عن الكوفيين أكثره غير صحيح. قال: " وجاء المتأخرون... فكان لهم ... [هذا الكتاب] مرجعا كبيرا في النحو الكوفي يغنيهم عن العودة إلى كتب الكوفيين... لأنه أسهل مرجعا، ولم يفطنوا إلى أنه كان يفتعل هذه المسائل... وتناقلته الأجيال بعد الأجيال" (ص243). ويقول أيضا: "فلا يتحقق ابن الأنباري ولا يستقصي في نسبة الرأي" (188). "ونجد أصحاب هذا المذهب الكوفي يحتجون على البصريين

بآراء الأخفش وابن السراج والفارسي وابن الدهان... ونجده يحتج على الكوفيين برأي ثعلب" (193).

ولا أدري كيف سمح ابن يعيش ثم الرضي وغيرهما لأنفسهم أن يذكروا أقوال ابن الأنباري من هذا الكتاب دون أن يتحققوا من صحتها، وما يقال عنهما يقال عن كل المحدثين الذين يستشهدون بما جاء في هذا الكتاب.

وهذا التساهل المهول هو بلاء ابتلينا به منذ القديم وظهر من جديد في نهاية القرن الثالث، بعد أن اختفى بضربات العلماء القدامى، وهو ما كانت تتضمنه "الصحف" من تدوين كل ما يسمع وما يقصه القصاصون، فأحيا هذه النزعة غير العلمية بعض مؤلفي الكتب الأدبية التي تجمع ما هو خرافة وما هو حادث حقيقي ما دام طريفا يقبل عليه المتسامرون، ومال إلى ذلك أيضا مؤلفو كتب الطبقات.

أما الرجوع إلى ما يرويه السيوطي مثلا في الأشباه والنظائر وغيره من الكتب التي ألفها فليس في ذلك خطر بالنسبة إلى هذا العالم النزيه، فقد أجمع العلماء على أنه ما كان يروي إلا ما قاله المروى عنه، ومع ذلك فلا يجوز إطلاقا أن يحتج بما يرويه مع وجود النص الأصلي، وهذا هو **الأصل السادس** وهو من أهم الأصول، ومؤداه:

ألا يرجع الباحث أبدا إلى ما روي عن قائل إلا بعد الرجوع إلى ما قاله هو بنفسه، وإن لم يوجد فيرجع قبل كل شيء إلى ما قاله تلاميذه وأتباعه الذين وثقهم العلماء بالإجماع، وقد رأينا أن أتباع أبي عمرو بن العلاء أمثال أبي زيد وأبي عبيدة هم ممن وثقوا وخاصة فيما رووه عن أبي عمرو.

ثم لا يكفي أن يذكر ما رواه أتباع المعني بالأمر أو الرواة من غير الأتباع، فقد يكون النقل رواية شفاهية بدون إسناد أو بإسناد منقطع، أو يكون انفرد به راو. وهذا يحتاج إلى أن يتحقق منه قبل الاحتجاج بهذا الذي ينسب إلى القائل، وأحسن طريقة في ذلك هي ما وضعه علماء الحديث والأصوليون منذ

القرن الثاني والثالث، ومع ذلك فقد يجرؤ الكثير من المحدثين –وقبلهم المتأخرون من النحاة- على الاحتجاج بما رواه شخص واحد يكون –غالبا- ممن لا يوثق به.

ومثال ذلك ما رواه المبرد عن المازني أن أبا يحيى اللاحقي حكى أن سيبويه سأله عن شاهد في إعمال فَعِل كصيغة مبالغة فعمل له البيت:

حذِرٌ أمورًا لا تصير وآمن ما ليس مُنْجيَه من الأقدار

وهذا حكاه المبرد ولم يحكه أحد قبله وهو يسنده إلى المازني، فالجهة التي ورد منها الخبر واحدة والذي يجعلنا نشك في صحة ما حكاه هو أنه الشخص الذي أنكر أن تعمل هذه الصيغة ولم يحتج على ذلك إلا بهذا الذي رواه هو نفسه.

والأصل هنا وهو السابع هو أن لا تصح أية رواية ينفرد بها راوٍ مع مخالفتها لغير ما يروى عن ذلك، أو عدم وجود ما يقول مثل قول الراوي. فلا يطمئن إلا بالرواية التي مصدرها أكثر من وجه، دون أن يكون منقولا بعضه عن بعض.

كما لا يكفي أن يحتاط هذا الاحتياط إذا رجع الباحث إلى المصادر غير الموثوقة بالإجماع، وأن يجهل - وهذا أخطر- أنها غير موثوقة. وذلك مثل كتاب الأغاني للأصفهاني وكالموشح للمرزباني؛ ومن المؤسف أن يكون هذان الكتابان هما اللذان يرجع إليهما في زماننا، وأن يحتج بما جاء فيهما من الأخبار الكاذبة والمشبوهة.

ولا يتحرج صاحب الأغاني من أن ينسب إلى الأصمعي أقوالا لم يقلها أبدا لأنها لم يروها أحد من الثقات[14]، وذلك كحكايته عن الأصمعي التي افتراها أنه كان يجعل بشارا "خاتمة الشعراء" (الأغاني، 243/3 و150) في الاستشهاد عنهم. مع أن جميع النحاة امتنعوا عن الاستشهاد بشعره[15] وقد ذكروا

أسماء من سموهم بـ"ساقة الشعراء" ولم يدرج فيهم بشارا أحد من علماء العربية. وجاء مثل ذلك في الموشح.

وفي كتاب الأغاني خرافات وأساطير أكثرها من صنع صاحبه وفيه ما هو أفظع من ذلك كخلطه بين الرواة وبين العصور.

ولم ينفرد هذان الكتابان بهذه الصفة المنافية للعلم بل شاركهما - إلى حدّ ما- أكثر كتب الطبقات الخاصة بتراجم اللغويين والنحاة (والحكماء أيضا)، ولهذا ينبغي أن يتحفظ أشد التحفظ مما تأتي به من أخبار، ونستثني من ذلك الفهرست لابن النديم فهو من أوثق الكتب بإجماع العلماء، ونكتفي بمثال واحد هو ما رواه أبو الطيب النحوي صاحب كتاب مراتب النحويين، حيث نسب إلى الأصمعي أيضا هذا الكلام: "كل شيء من شعر امرئ القيس فهو عن حماد الراوت إلا نُتفا سمعتها من ابن الأعرابي وأبي عمرو بن العلاء"، قلنا في مكان آخر إن هذا قول غريب رواه في الأصل رجل واحد هو أبو الطيب، أما ديوان امرئ القيس الذي صنعه العلماء قديما فلم يأت فيه أبدا اسم حماد، ولو صح قول أبي الطيب لذكر ذلك معاصروه كلهم ومن كان قبله من العلماء.

هذا ويمكن أن يضاف إلى هذا التساهل الفظيع تساهل آخر هو الثقة بكل نسبة كتاب إلى مؤلف، وميل المحققين إلى التأكيد على صحة النسبة التي شاعت عن الكتاب الذي يحققه، على الرغم من عدم مجيء ذلك في الفهرست لابن النديم وهو من أوثق الكتب. ومن ذلك ما نسب إلى أبي حاتم السجستاني ومنها كتاب "المعمرين والوصايا" وهو من الموضوعات التي تطرق إليها الأخباريون، (وهناك كتاب المعمرين ألفه أحدهم وهو هشام الكلبي) والمنسوب إلى أبي حاتم وهو شبيه بما كان تحتوي عليه "الصحف" وما دون من قصص القصاصين. وهذا بعيد جدا عما كتبه أبو حاتم ولم يذكر له الفهرست إلا كتبا في اللغة والقراءات.

والأصل الثامن الذي ينبغي اتباعه في هذا الميدان هو **التخير الموضوعي لمصادر البحث، والامتناع المطلق من الرجوع** ثم الاحتجاج به إلى **ما جاء في مثل هذين الكتابين** والتحفظ الشديد مما جاء أيضا في كتب الأدب المماثلة لهما وكذلك كتب الطبقات، والتحفظ لا يمنع التحقيق والتمحيص إنما يمنع التساهل في التحقيق.

ونضيف إلى هذا عدم التحفظ بل عدم التحرج في تفسير ما قاله علماؤنا وهذا ناتج عن عدم وجود طريقة علمية يسير عليها الباحث لفهم ما جاء في النص من المقاصد، وقد يعتمد الباحث على المعنى المتداول في زمان المتأخرين من النحاة أو على ما جاء في المعاجم ويكتفي بذلك، والمعروف أن المعجم مهما بلغ حجمه وشموليته فإنه لا يمكن أن يستوعب المعاني جميعها التي يقصدها المؤلفون والعلمية والتقنية منها خاصة. ثم إن البحث عن معاني المفردات لا يكفي فإن ما تدل عليه التراكيب في كتاب علمي هي أيضا معان تقنية تحتاج إلى طريقة خاصة للوصول إلى ما قصده منها المؤلف.

ثم إن المصطلحات التي وضعها العلماء من الصدر الأول هي أحوج الألفاظ إلى التفسير الصحيح وأصح الطرق في فهمها هي الرجـــوع إلى سياقاتها، إذ لا تدل الكلمة –أيا كانت- على معنى إلا في سياق الكلام، ولا يمكن أن يستنبط معناها إلا بجمع كل السياقات للكلمة الواحدة في الكتاب الواحد ثم إجراء المقارنة القياسية الدلالية عليها، أي البحث عن تكافؤ السياقات واستنتاج المعنى من هذا التكافؤ[16]، فإن تساهلنا في ذلك أو اكتفاءنا بمعرفتنا للمعاني المعجمية للألفاظ، أو ما نعرفه عن معانيها عند المتأخرين ثم بناؤنا على ذلك نظرية بذلك يكون مصيرنا الفشل الذريع في أعمالنا العلمية.

ومثال ذلك ما صار الآن (ومنذ قرون) مفهوما غامضا وهو عبارة القدامى: "**القياس على الأكثر**". فما زال الباحثون يتساءلون عن هذه الكثرة ما هي؟ فيتهم أحدهم النحاة بالتناقض، إذ يصرح أكثر من نحوي مثلا أن فعيل

بمعنى مفعول كثير إلا أنه لا يقاس عليه؛ والواقع أن فعيل بهذا المعنى وإن كان كثير العدد في اللغة إلا أنه لا يبلغ ما هو على صيغة مفعول، فهذا أكثر في هذا الباب وهو المقيس.

الخاتمة

يمكن أن نلخص ما سبق بعرض الأصول التي ينبغي، في نظرنا، أن يعتد بها الباحث في تراثنا اللغوي العلمي: **الأصل الأول** وهو **أن لا يجعل التراث العربي واحدا لا يختلف آخره عن أوله في المضمون خاصة،** وهو أهم الأصول ولذلك أطلنا الكلام فيما يخص التساهل السائد اليوم في النزعة التقليدية التي لا ترى في هذا التراث اللغوي إلا مجموعة من القواعد والمصطلحات لم تتغير عبر الزمان وهي التي وصلت إلينا عبر النحاة واللغويين المتأخرين، وقد بينا أن هناك اختلافا عميقا بين ما ابتدعه النحاة القدامى وما صارت إليه تلك المفاهيم العلمية بالمقارنة بين ما كانت تدل عليه المصطلحات النحوية عند سيبويه وعند ابن مالك والحق أن أكثر المصطلحات القديمة قد تغيرت معانيها على مر الزمان.

والأصل الثاني وهو متفرع من الأول: **ألا يجعل، في النحو واللغة خاصة الفترة التي تبتدئ من زمان أبي عمرو بن العلاء إلى زمان عبد القاهر الجرجاني مساوية في قيمة الإنتاج العلمي لما جاء بعد ذلك،** إلا ما شذ مما صدر من بعض العباقرة **كالرضي** مثلا.

أما الثالث من الأصول فهو ضرورة التمييز في علوم العربية بين ما هو إبداع اختص به العرب دون غيرهم وتحديده بالأدلة العقلية والنقلية، وبين ما اقتبسوه حقا من غيرهم وأن يثبت ذلك أيضا بنفس الطريقة.

فيجب بالتالي ألا يقبل الباحث فيما يخص الاقتباس أي افتراض لا يكون له أساس علمي، كأن يعتمد على مجرد الشبه أو يتعسف في إيجاد

الشبه البعيد، مثل ما فعل بعضهم في محاولتهم جعل أكثر المفاهيم النحوية من أصل يوناني[17].

والأصل الرابع هو أن لا يجعل من النظريات اللغوية الغربية الحديثة هي المرجع الوحيد والمطلق في اللسانيات بالنسبة إلى دراسة التراث اللغوي بموجب الحداثة، لأن الكثير مما تحتوي عليه هذه النظريات موروث عن التصورات اليونانية القديمة (من عهد الفلاسفة ونحويي الإسكندرية) مثل كل المفاهيم الصوتية (المقطع والمصوت القصير والطويل والموضوع والمحمول[18] وغير ذلك) فهذه الأشياء بقيت على ما كانت عليه إلا قليلا عند اللسانيين الغربيين، وأدخل عليها إصلاحات حاسمة المختصون في هندسة اللغة منذ عهد قريب.

والأصل الخامس وهو متفرع عن السابق: **ينبغي أن يعتد الباحث بالنظرية كنظرية لا كحقيقة علمية مسلم لها ولا يرجحها على غيرها إلا بدليل.** وهذا يتجاوز، في الحق، التراث وينطبق على كل ميادين البحث العلمي، فإذا استحسن الباحث ما جاء في البنوية كنظرية لسانية أو النحو التوليدي التحويلي فلا بد أن يبنى عل حجج.

ولا يكون ذلك من المقلدين فيعتنق المذهب كما تعتنق الفرق الدينية، ولا بد ن أن يُحذر الباحثون الذين يعتبرون أنفسهم من أتباع البنوية أو النحو التوليدي التحويلي أو البراقماتيك اللغوية من تطبيق هذه الأشياء على العربية من دون أن يعتبر هذا التطبيق مجرد اختبار، فإن كانت هذه المحاولة (ولا بأس أن تتعدد المحاولات والمقارنات باللغات الأخرى) تؤدي إلى تعسف بيّن فلابد من الإدلاء بذلك بصراحة.

أما **الأصل السادس** فهو ما يخص (مع ما يليه) توثيق المعلومات وخاصة الرواية لأقوال العلماء، وهو **ألا يرجع الباحث أبدا إلى ما روى عن قائل إلا بعد الرجوع إلى ما قاله هو بنفسه وإن لم يوجد فيرجع إلى ما قاله تلاميذه الذين وثقهم العلماء.** فالتساهل في ذلك هو، في نظرنا، من أكبر العيوب التي يمكن

أن يرتكبها الباحث والعمل سار به اليوم، وهو مما ابتلينا به منذ أن غلب الجمود الفكري وعم التساهل في الرواية خاصة، فهو بلاء قديم، وقد مال مؤلفو كتب الأدب وكتب الطبقات إلى رواية كل ما يسمع وخاصة ما كانوا يسمعونه من القصص الطريفة التي يتسلى بها الناس، ولم يتحرجوا أبدا من نقل ما لم تثبت صحته.

وتعوّد الباحثون أن يرجعوا إلى مثل كتاب الأغاني ويحتجوا بما فيه ولا يحاولون أن يتحققوا من صحة ما جاء فيه، مع أن الكثير مما يرويه قد بيّن المحققون أنه كذب وافتراء على العلماء، وقد بنوا النظريات، في أيامنا، على ما جاء في هذه الكتب بدون تمحيص.

وعلى هذا **فالأصل السابع** وهو متفرع عن السابق هو: **أن لا يصح أية رواية ينفرد بها راو من الرواة مع مخالفتها لكل ما روي في ذلك.**

وقد أجمع علماؤنا في جميع العلوم أن مقياس الصحة بالنسبة إلى الأخبار –والحديث الشريف خاصة عند المحدثين- هو أن يسمع من أكثر من جهة، وأنه يستحيل تواطؤ الرواة على الكذب (وهو خبر العامة عند الشافعي).

وقد بنى الباحثون في زماننا الكثير من النظريات على خبر انفرد به راو ومن ذلك الخبر عن حماد كراو لأكثر ما جاءنا من شعر امرئ القيس وكخبر الجاحظ الذي مر ذكره وغير ذلك.

والأصل الثامن هو ضرورة التخيّر الموضوعي لمصادر البحث والامتناع المطلق عن الرجوع إلى ما ثبت أن كتابا مزج فيه صاحبه الصحيح بالزائف وقد يكون أكثره كذبا فظيعا، وكل هذا يجب أن يثبت بالأدلة القاطعة. ويدخل في هذا الأصل أيضا ضرورة **التوثيق لنسبة** الكتاب التوثيق العلمي الدقيق.

الهوامش:

1- سبق أن تطرقنا إلى بعض ما جاء في هذا البحث في مقال لنا عنوانـه "الأصـالة والبحـث اللغوي" نشر في كتابنا: "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية". ونؤكد أن الجانب العلمـي هـو الذي يهمنا هنا. فلا نلتفت مثلا إلى الجانب التعليمي من النحو العربي. فقد يقع من بعضهم الخلـط بين الجانبين جهلا منهم. فالبحث العلمي في اللغة والنحو شيء وتعليم اللغة والنحو شيء آخر.

2- وهو رفضه البات كظاهري للقياس وكل ما هو تأويل.

3- كان من الممكن أن نعبر عن هذا بكلمة تطور إلا أن المقصود هنا ليس هو الارتقاء والنمو بل مجرد التغيير الذي تصاب به المخلوقات والأوضاع الاجتماعية كاللغات وغيرها بطول الزمان.

4- وقد انتقد هذا التحويل ابن الطراوة في كتابه الإفصاح (ص5 وما بعدها) ووجه هذا الانتقاد لما قاله أبو علي في الإيضاح وهو منقول مما قاله شيخه ابن السراج.

5- مع أنها أسماء وأفعال وذلك لأن الأولى تقوم مقام الأسماء والأخرى لأنهـا تتـصرف مثـل الأفعال.

6- أي الجزء الأصغر. وقد ترجم المترجمون "الأسطقس" أي العنصر باليونانية بكلمة حرف.

7- لأن المورفيم يعم كل المستويات اللغوية إذ هو الجزء الدال ولا يدل جزء منه على معنى.

8- قال أرسطو: "... وليس واحد من أجزائها دال على انفراد" (العبارة، 20-19-162).

9- أنظر كتابنا: "منطق العرب في علوم اللسان".

10- انظر بحثنا: "الحركة والسكون والتكنولوجية اللغوية" في كتابنـا: بحـوث ودراسـات فـي اللسانيات العربية، الجزائر، 2007.

11- لا يعرفه من اللسانيين إلا من اطلع على النحو العربي.

12- تطرقنا إلى ذلك في مقدمتنا إلى كتابنا:"السماع اللغوي" وكنا قد عرضناه كبحث في مـؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

13- الجاحظ حقيقة عالم فذ وعبقري إلا أنه قليل التحرج فيما يرويه أحيانا.

14- بل ولم تأت في زمانه ولا قبله من أحد إطلاقا.

15- كسيبويه وكل تلاميذه لأن العربية لم تكن هي لغة منشأه.

16- انظر مقدمتنا لكتاب "السماع اللغوي".

17- أنظر كتابنا: "منطق العرب".

18- Prédicat/Subject هما من منطق أرسطو. وأدخلهما النحاة الغربيـون فـي الدراسـة اللغوية.

في قضايا الاستعمال اللغوي
في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية

الأستاذ الدكتور إبراهيم بن مراد
رئيس جمعية المعجمية العربية بتونس

أ - **تقديم:** يرتبط "الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية " في أذهان كثيرين من المثقفين - وخاصة الذين يُعْنَوْنَ بقضايا اللغة وسلامة استعمالها – بظاهرة اللحن في اللغة؛ فهو استعمال "مسموعٌ" وليس "مكتوباً "؛ أي انه لا يصل "المُتَلقيَ " وصولا طبيعيا على وثيقة يقرؤها أو كتابا يتصفحه ويعمل فكره فيه بعد أن يكون الكاتب أو المؤلف قد بذل فيه الجهد في التحرير والمراجعة ووضع المفردات والجمل مواضعها في النــص وضعا يرضيه، بل يصله مقطعا مجزأ قد لا تتبع فيه الفكرةُ الفكرةَ والجملةُ الجملةَ تبعا منطقيا، ولا يتبين ذهن المتلقي – لذلك – في كل الأحوال العناصر المكونة لبنية المقول تبيّنا تامّا، ولا تستقيم في تصوره العبارة اللغوية الحاملة لتلك العناصر استقامة كلية، ويترتّبُ على ذلك كله أن ينظر إلى هذا النوع في الاستعمال نظرة الاستنقاص لأنه يُعدُّ من باب "المُرْتَجَل" الذي لا يبلغ من "الجدّيَّة" ما يبلغه النّص المقروءُ قراءةً بعد أن يكون كاتبٌ من الكتّاب قد حرّره.

لكنّ هذه النصوص المحرّرة المقروءة في العربية الحديثة لا تسلم هي أيضا من الاستنقاص في نظر المثقف المعني بسلامة الاستعمال اللغوي، فهي تصنف إلى[1] نصوص "ثقافية عامة"، منها "الأدبي" الذي يكتبه القصاصون والشعراء والنقاد ومن تشبه بهم من كتاب المقالة الأدبية أو الثقافية العامة ومنها "العلمي" الذي يحبّره الباحثون الجامعيون فيما ينجزون من أطروحات أو ما

يشاركون به في مجالات اختصاصاتهم من بحوث شخصية؛[2] نصوص "صحفية " يحررها الصحافيون وينشرونها في الجرائد اليومية أو الأسبوعية، إما لمتابعة ما يجد في العالم من الأحداث المتسارعة وإما لتحليل القضايا التي تشغلهم والتعليق عليها.

والاستعمال اللغوي في الصنف الأول كان وما زال حاصلا على "الاحترام الرسمي" لأنه يمثل على ما يبلغه جهد المثقف العربي من طاقة في إجادة استعمال اللغة. لكن هذا الجهد - فيما نعلم- لم يُقَوّم بعد في عمل وصفي تحليلي شامل يظهر مدى موافقته لنماذج الاستعمال الفصاحية العربية ومدى خروجه عنها ومخالفته لها؛ أما ما نلاحظه عيانا اليوم فزوال ما يسمى "كبار الكتاب" الذين كانوا يقتفون آثار القدامى في استعمال العربية، فهؤلاء قد عاشوا في الصنف الأول من القرن العشرين ثم بدؤوا ينقرضون في النصف الثاني منه.

وأما الصنف الثاني فجزء من ظاهرة أعم هي "الاستعمال اللغوي في وسائل الإعلام"، وهو ذو وجهين: استعمال في الصحف – وخاصة في الجرائد اليومية – استعمال في الإذاعة والتلفزيون، والاهتمام بأوّل الوجهين قديم يرجع إلى أواسط النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي نتيجة ظهور الصحافة المكتوبة وانتشارها وإقبال الناس بمختلف طبقاتهم عليها، وقد شغلت مسألة الاستعمال اللغوي في الصحف المثقفين العرب لما لاحظوه فيها من خروج عما عرفوه من النماذج الفصيحة في الاستعمال، وما تبينوه من تأثير لذلك الاستعمال المحدث في كتابات المنشئين، وقد خُصّت بالمقالات المفردة وبالكتب التي تندرج في باب من التأليف قديم في العربية يسمى "التصويب اللغوي"، وقد قاوم به اللغويون منذ وقت مبكر ظاهرة "التصحيف" عند الخاصة، وظاهرة "اللحن" عند الخاصة والعامة على سواء[1]، ومن أول الكتب التي ألفها المحدثون في تصويب لغة الصحف كتاب "لغة الجرائد" للشيخ إبراهيم اليازجي. وأصل هذا الكتاب جملة من المقالات نشرها اليازجي متتالية في مجلة له اسمها "الضياء"، في

أعدادها الصادرة خلال النصف الأول من سنة 1899، ثم جمعها غيره في كتاب[(2)]، وقد وجدت هذه "الحركة التصويبية" خلال القرن العشرين إقبالا كبيرا وتأييدا واسعا تشهد بهما المقالات المفردة والكتب التي ألفت في "الأخطاء اللغوية الشائعة" وكان للأخطاء الصحفية منها حظ وافر[3]؛ وأما الاهتمام بالوجه الثاني – أي الاستعمال اللغوي في الإذاعة والتلفزيون – فمتأخر لأنه قد واكب إنشاء الإذاعات ثم التلفزيونات الوطنية في البلاد العربية، وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين. لكن التأليف في هذا الصنف من الاستعمال اللغوي مازال ضعيفا رغم مخالفته الظاهرة للغة الجرائد وقوة تأثيره في الاستعمال اللغوي العام[4].

إن إنشاء الإذاعات ثم التلفزيونات الوطنية في البلاد العربية قد فتح الباب لاستعمال العاميات مع العربية الفصحى، واستعمال العاميات في هذه الوسائل "الإعلامية" مخالف لاستعمالها في الجرائد. فإن استعمالها في الإذاعات والتلفزيونات استعمال "رسمي" لأنه يرد على ألسنة رجال السياسة وعلماء الدين وكبار الكتاب والأدباء، إضافة إلى الفنانين وخاصة أصحاب الطرب وصاحباته، وهذا يعني - في مختلف الحالات – أنها من استعمال المثقفين الذين ينتظر منهم أن يكونوا حماة العربية الفصحى والمدافعين عنها، أما الجرائد التي يكتب كلها أو جلها بالعامية فتعد جرائد «شعبية"، وهذه الصفة كافية وحدها لنبذها وعدم الاكتراث بها بين المثقفين.

ولا شك أن لهذا "النزول" إلى العامية في استعمال العربية في الإذاعات والتلفزيونات العربية مسوغاته في نظر مسيريها والقائمين على أمورها، ومن أهم تلك المسوغات "أن يخاطب الناس بما يفهمون"، والناس الذين توجه إليهم برامج الإذاعة والتلفزيون طبقات في العلم والثقافة وخاصة في الثقافة اللغوية؛ وهذه الحجة في الحقيقة واهية لأنّ التجربة قد بينت – عندنا في تونس مثلا - أن إقبال العامة على المسلسلات التلفزيونية الأجنبية "المد بلجة" بالعربية الفصحى

يفوق بكثير إقبال الخاصة من المثقفين، وأن فهمهم للعربية المستعملة فيها فهم جيد. وهذا - فيما نرى- ليس بعدا لأن العامة في البلاد العربية مهيئة بالطبع لفهم العربية الفصحى إذ ليس العامي من اللغة إلا مستوى غير معرب من العربية، فهو يختلف عن مستواها الفصيح في الإعراب – أي في النحو – لكنه لا يختلف عنه إلا قليلا في المعجم. وما يعنينا في بحثنا هذا من "النزول" إلى العامية في استعمال العربية الإذاعات والتلفزيونات هو أنه قد أدى إلى ظهور حالة من "التساهل" في استعمال العربية الفصحى، وقد نتج عن هذا التساهل ظهور ما أصبح يعرف بالعربية "الوسطى"، وهي عربية ليست بالعامية لكنها ليست بالفصيحة الخالصة. فإن فيها من مظاهر العدول عن النماذج الفصيحة في الاستعمال ما يجعلها لغة "ثالثة" بين الفصحى والعامية، ونريد في الفقرات التالية أن نحلل بعض القضايا التي تثيرها هذه العربية "الوسطى" من خلال النماذج المستعملة منها في البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية؛[2] آثار الاستعمال اللغوي في الإذاعات والتلفزيونات في الاستعمال اللغوي العام؛[3] موافقة هذه العربية "الوسطى" لنظام اللغة ومخالفتها له.

2 - من مظاهر الاستعمال اللغوي في برامج الإذاعة والتلفزيون:

يتأثر كل استعمال لغوي بالمقام الذي يرد فيه وبدرجة معرفة المستعمل الذي ينتجه باللغة.

ومن أهم "المقامات" المؤثرة في الاستعمال اللغوي الإذاعات والتلفزيونات العربية هي البرامج ذاتها؛ والمستعملون الذين تؤثر درجة معرفتهم باللغة في الاستعمال اللغوي هم منتجو البرامج ومن يصطحبهم أحيانا في برامجهم من المدعوين إليها، وتعد البرامج "مقامات" نتيجة اختلاف أنواعها وأهدافها والجمهور الذي تنتج من أجله.

ويمكن تصنيف تلك البرامج - في الإذاعات والتلفزيونات ذات النزعة الشمولية – بحسب أنواعها وأهدافها إلى خمسة: (1) البرامج الإخبارية؛ (2)

البرامج الثقافية؛ (3) البرامج "التنشيطية"؛ (4) البرامج الدرامية؛ (5) برامج "المنوعات"، وأشد هذه الأنواع عناية باستعمال المستوى الفصيح من العربية هما الأول والثاني، يتلوهما الثالث الذي يجتهد منتجوه غالبا – حسب ما أوتوا من المعرفة باللغة وقواعدها – إلى استعمال التعبير الفصيح، أما النوعان الرابع والخامس فإن الغالب على منتجيهما استعمال العامية: على أن استعمال المستوى الفصيح من العربية في الأنواع الثلاثة الأولى يتأثر تأثرا كبيرا - مثلما ذكرنا من قبل – بثقافة منتجيها اللغوية.

وهؤلاء المنتجون صنفان كبيران : الأول يغلب على عناصره التجانس، ويمثله "الصحفيون"، وهم إما صحفيون بالاختصاص لتخرجهم في الكليات والمعاهد التي تعنى بتدريس "علوم" الصحافة والإعلام، وإما صحفيون بالانتساب نتيجة ظروف المهنة، فهم من خريجي أقسام الآداب في الكليات ولم يسعفهم الحظ في التو ظيف، أو ممن انقطعت بهم سبل التعليم الجامعي فوجدوا جميعا في العمل الصحفي مخرجا. والصنف الثاني خليط من المُسهمين في الإنتاج، ذوو مستويات علمية وثقافية متفاوتة تفاوتا كبيرا، وهم في الغالب من غير المنتسبين مهنيا إلى مؤسسات الإذاعة والتلفزيون بل هم – حسب التسمية التي تطلق عليهم عندنا في تونس – "متعاونون خارجيون" قد استهواهم الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني فأقبلوا عليه، وينبغي أن نلاحظ أن منزلة ذوي المستويات العلمية والثقافية العالية – مثل الأساتذة الجامعيين والأدباء والكتاب الكبار – في هذا الصنف ضعيفة، فهم لذلك قليلو الإسهام في الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني، ضعيفو التأثير فيه، وهذا يعني أن المؤثرين حقا في الاستعمال اللغوي العربي الفصيح في الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني هم الصحفيون المتخصصون وذوو المستويات العلمية والثقافية المتوسطة من غير الصحفيين، وهؤلاء جميعا هم الذين ينتجون البرامج الإخبارية إعدادا وتقديما، ومنها نشرات الأخبار، والبرامج "التنشيطية"، وجزءا مهما من البرامج الثقافية.

ولا شك أن المنتجين من الصنفين يسعون جهدهم إلى استعمال لغة عربية سليمة، بل إن الرغبة في استعمال العربية السليمة قد تدفع البعض إلى تفضيل الفصيح القديم غير الشائع على الفصيح الشائع بين المحدثين، بل إلى تفضيل ما يعتقد أنه صحيح حقا؛ ومن نماذج الفصيح غير الشائع الذي يفضل استعماله فعل "التقى" متعديا بنفسه إلى المفعول في مثل قولهم "التقى فلان فلانا" بينما الاستعمال الفصيح الشائع له هو تعديته بأحد حرفي الجر "بـ" أو "مع"[5]. واستعمال فعل "عزم" متعديا إلى المفعول بنفسه أيضا في مثل قولهم "عزم المجيء" بينما الفصيح الشائع هو استعماله متعديا بحرف الجر "على"، ومن أمثلة ما يعتقد أنه صحيح استعمال "مناخ" – بضم الميم- في الحديث عن حالة الطقس، وفي ذالك إتباع لمؤلفي المعاجم الحديثة[6] والمؤلفين المحدثين في التصويب اللغوي[7]، وهؤلاء وأولائك يرجعون الكلمة إلى "أناخ البعير" أي أبركه، والمكان الذي تبرك فيه الإبل – أي مبركها – يسمى مناخ، بضم الميم، ثم تطور معنى الكلمة فأصبحت تدل على "محل الإقامة" ثم على "حالة جو البلاد". ولسنا ندري من أين جاء أصحاب المعاجم والمؤلفون المحدثون في التصويب اللغوي بالتخريج الذي ذهبوا إليه إذ لم نجد أي حجة تدعمه؛ فإن كلمة المناخ – بفتح الميم – الدالة على حالة الجو لا صلة لها البتة بمبرك الإبل لأنها مصطلح فلاحي أندلسي قد ظهر في القرن السادس الهجري (الثاني عشر ميلادي) في معنى التقويم القمري أو الشمسي الذي يحتوي على جداول للأوقات الصالحة للغراسة أثناء السنة، وقد ذكر لأول مرة بهذا المفهوم في القرن السابع الهجري في بعض المعاجم الأندلسية[8]. ثم تطور استعماله فأصبح يدل على حالة الجو وما اتصل بها من ظواهر الطقس[9]، وليس بين المفهوم الفلاحي الذي كان للمناخ ومبرك الإبل صلة من الصلات[10].

إذن فإن الميل إلى تفضيل استعمالات مثل "التقى فلان" و"المناخ" بضم الميم دال على الرغبة الصادقة في استعمال العربية السليمة. ولكن هذا السعي إلى

استعمال العربية السليمة لم يمنع ظهور ما يسمى "لغة الصحافة"، وهي – بإجماع ما ينشر في الصحف المكتوبة وما يبث في البرامج الإذاعية والتلفزيونية فيها – أوسع مما سماه إبراهيم اليازجي "لغة الجرائد". وفي هذه "اللغة" – لغة الصحافة – مظاهر تخالف المنوال الفصيح القديم. وقد مكنتنا متابعتنا خلال السنوات الخمس عشر المنقضية لبرامج التلفزيون التونسي الإخبارية، وخاصة لنشرات الأخبار، ومقارنتها بما تبثه الفضائيات التلفزيونية العربية، من تبين جملة من تلك المظاهر. ونخص بالذكر ثلاثة أنواع:

نحوية تركيبية، وصرفية، ودلالية معجمية.

(1) **المظاهر النحوية:** ونذكر منها اثنين، أولهما هو **التجوز في تعدية الفعل** : تعامل الأفعال في التعدية إلى المفعول معاملة لا يضبطها ضابط أحيانا فإن من الأفعال المتعدية إلى المفعول بحرف الجر في الاستعمال الفصيح ما يُعدّى في لغة الصحافة بنفسه، وأكثر هذا النوع من الأفعال استعمالا فعل "صرّح" وهذا الفعل يستعمل لازما – في مثل قولنا "صرّح الحق" أي انكشف وظهر - ويستعمل متعديا بنفسه في مثل "صرّح فلان صوته" إذا وضّحه وأسمعه غيره بيّنا واضحا، على أن هذا الفعل قد يستعمل في التعبير عن إبداء الرأي والإدلاء به وهو في هذه الحالة يعدّى بحرف الجر "بـ" فيقال "صرّح فلان برأيه" أي عبر عنه و"صرّح بما في نفسه" أي أبانه، ومنه استعمال المحدثين في الحديث عن تصريح أحد المسؤولين السياسيين مثلا برأي ما أو بموقف ما من المواقف أو بحديث من الأحاديث، ولكن صحفيينا كثيرا ما يقيسون الاستعمال العربي على استعمال فرنسي قريب منه يرد في مناسبات الإدلاء بالرأي أيضا، هو "Déclarer que" فيقولون هم أيضا "صرّح فلان أن..." في مثل "صرّح أنه سعد بلقاء الرئيس"، بل قد سمعنا من يقول "صرّح الوزير موقفه"، ومثل هذا الاستعمال لا يجوز في المقام المقصود لأن "تصريح الرأي" مثل "تصريح الموقف" هو تخليصه مما قد يشوبه من الغموض أو ما شابه ذلك.

ثم إن من الأفعال ما يستعمل في "لغة الصحافة" متعديا إلى مفعولين بنفسه، رغم أنه يتعدى في أصل استعماله بنفسه إلى مفعول واحد، فإذا تعدى إلى مفعول ثان تعدى بحرف الجر.

ونذكر من هذا النوع من الأفعال فعل "أسند"، فإن هذا الفعل ومصدره "إسناد" كثيرا ما يردان مسندين إلى مفعولين قد عديا إليهما تعدية مباشرة ومن أمثلة ذالك قولهم: "أسندت منظمة كذا الرئيس جائزة"، وقولهم: "إسناد منظمة كذا الرئيس جائزتها". وهذا مخالف لما عرف من استعمال فعل "أسند" فإنه يرد متعديا بنفسه إلى المفعول ومتعديا إليه بحرف الجر؛ ومن ذلك قولهم "أسند فلان إلى فلان" أي ركن إليه واعتمد عليه، و"أسند فلان في الجبل" أي رَقيَه، وأما تعديته بنفسه إلى المفعول فمثالها قولهم "أسند الشيء" أي جعل له سنادا أو عمادا، فالإسناد إذن هو إعانة الغير على أن يعتمد على شيء يكون له سندا، كما أن الفعل يرد متعديا إلى مفعولين، تكون تعدية إلى أولهما بنفسه وتعدية إلى الثاني بحرف الجر، وقد اشتهر هذا الاستعمال في القديم في النصوص المتصلة برواية الحديث النبوي الشريف، لان العالم كان "يسند الحديث إلى راويه"، أي يرفعه إليه ويجعله مصدرا له، كما عرف في الاستعمال العام في مثل قولهم "أسند فلان أمره إلى فلان" أي أوكله إليه؛ وقد اشتهر في العصر الحديث فأصبح من الشائع قولهم "أسند المجتمعون رئاسة الجلسة إلى أكبرهم سنا"، أي كلفوه رئاسة الجلسة، ومثل هذا أيضا قولهم "أسند البنك قرضا إلى فلان" أي أقرضه مالا، ومن هذا الباب استعمل إسناد الجائزة، فإن منظمة كذا إذن "تسند جائزة إلى الرئيس" ولا تسند المنظمة الرئيس جائزة " لأن فعلها ذلك يقتضي أن تختطفه ليكون هو نفسه الجائزة التي تعطى !

ويشبه فعل "أسند" في الاستعمال الصحفي فعل آخر هو "أعلن". فهو في الاستعمال الفصيح يرد متعديا إلى مفعول واحد إما بنفسه – مثل "أعلن فلان الخبر" أي أشاعه وأظهره – وإما بحرف جر هو "الباء" في مثل "أعلن فلان بالأمر"

أي جهر به، وفي كلتا حالتي التعدية فإن الإعلان يقع على ما يشاع ويجهر به وهو الخبر أو السّر وما شابههما، ولا يكون الإعلان بشيء محسوس، وقد ورد الفعل مرتبطا بالمفعول الدال على مجرد في أكثر من آية قرآنية[11]. ولكن المحدثين – وخاصة في الكتابات الصحفية – قد ذهبوا في استعمال "أعلن" مذهبين آخرين يعنينا منهما ثانيهما: الأول – وهو أقدمهما – استعماله متعديا بحرف الجر "عن"، ومثاله "أعلنت وزارة التربية عن نتائج الامتحان"[12]؛ وأما ثاني المذهبين فحديث الظهور، وهو استعمال الفعل متعديا بنفسه إلى مفعولين لا صلة لهما بالمعاني المجردة، ومثاله قولهم " أعلنت الأمم المتحدة مدينة سريبر نيتشة منطقة آمنة"، ويمكن تعويض المدينة بجبل أو بحر أو غابة أو ما شابه هذه الموجودات من الحسيات، وهذا الاستعمال غريب حقا، لأنه قد خرج بفعل "أعلن" عن نسق تركيبه الأصلي وعن دلالته التي اشتهر بها، فإن نسق التركيب يقتضي مفعولا واحدا، والدلالة المشهورة لا تجيز أن تعلن المدينة أو القرية وما شابههما من الموجودات الحسية لأنها ليست مما يصلح للإعلان، والإغراب الذي نجده في التركيب ناتج في الحقيقة عن الترجمة الحرفية، فإن المثال الذي ذكرنا – أي "أعلنت الأمم المتحدة مدينة سريبر نيتشة منطقة آمنة" – قد انتقل إلى نصوصها الصحفية وإلى نشرات الأخبار الإذاعية والتلفزيونية – وخاصة في السنوات التسعين من القرن العشرين، أثناء استعار الحرب بين المسلمين البوسنيين واليوغسلافيين الصرب – من النصوص الصحفية الفرنسية، وهو ترجمة لفعل " Déclarer " إذا استعمل متعديا إلى مفعولين في مثل قولهم

« Je le déclare mon héritier" أي السابق: " Déclarer la ville une zone de sécurité " أجعله وريثي"؛ وقد تجوز الفرنسيون في استعمال الفعل في لغتهم فقالوا قياسا على التركيب السابق : " Déclarer la ville une zone de sécurité "أي" جعل المدينة منطقة آمنة ". وقد ترجم صحفيونا التركيب الفرنسي ترجمة حرفية فنقلوا فعل " Déclarer " بـ " أعلن "

وعدوا الفعل العربي بنفسه إلى مفعولين كما رأينا، وفي التركيب المعرب تجوز غير مقبول.

والمظهر النحوي الثاني هو **الفصل بين المتضايفين بالعطف:** فإن القاعدة في العربية أن يتتابع المتضايفان متلازمين، ولذلك سمي المضاف مضافا إليه أي إلى المضاف إليه الواحد، ومثاله قولهم: "أبلغه تحية وتقدير وإكبار أخيه الرئيس"، والصواب أن يسند المضاف الثاني والمضاف الثالث إلى الضمير وأن يقال " أبلغه تحية أخيه الرئيس وتقديره وإكباره ".

وللاستعمال الذي ذكرنا في الحقيقة أصول قديمة؛ فقد وجدناه كثير الظهور في القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) في النصوص المترجمة من اليونانية، ونورد منه أمثلة مما ورد في كتابين منها، هما[1] "كتاب الحيوان" لأرسطو الذي نقله يوحنا بن البطريق إلى العربية في أوائل القرن الثالث، في تسع عشرة مقالة. ومن أمثلة الاستعمال التي وردت فيه[1] " يعرف حال جميع الحيوان إذا قيس إلى الإنسان لحسن وتمام وكمال خلقه "[13]، (ب) " فأما انثناء يدي ورجلي الإنسان فربما كان ذلك في بعض الحيوان مختلفا"[14]، (ج) " فأما أجناس الحيات فأجوافها وأمعاؤها شبيهة بأجواف وأمعاء الحيوان الذي له أربع أرجل ويبيض بيضا"[15]، (د) " وخلقه وطبيعة العروق – بقدر مبلغ علمنا – على مثل هذه الحال "[16]، (هـ)" وعلامة كثرة اللبن زوال وميل الضرع إلى الأسفل قبل الولادة"[17]؛ (2) كتاب المقالات الخمس " لديوسقريديس العين زربي، وهو في الأروية المفردة، وقد نقله إلى العربية اصطفن بن بسيل وأصلحه حنين بن إسحاق في منتصف القرن الثالث، ومن أمثلة الاستعمال فيه – وهي أقل ظهورا مما نجده ترجمة ابن البطريق لأرسطو – (أ) " ومنه صنف آخر له ورق وقضبان شبيهان بورق وقضبان النبات المسمى كمافيطوس"[18]، (ب) "وله ورق وقضبان وثمر شبيه بورق وقضبان(وثمر) النبات الذي يقـال لــه سخينس"[19]،(ج) " وقوة ورق

هذا الكرم وخيوطه وقضبانه شبيهة بقوة ورق وخيوط وقضبان الكرم الذي يُعتصر "[20].

ولم نجد هذا الاستعمال في النصوص الفصيحة، إلا ما أشار إليه سيبويه في الكتاب[21] من وروده في شعر الأعشى في قوله:

ولا نقاتل بالعصي ولا نرامي بالحجاره

إلا علالة أو بـــدا هة قارح نهد الجزاره

وروده في شعر الفرزدق في قوله :

يامن رأى عارضا أسر به بين ذراعي وجبهة الأسد

لكن سيبويه قد عده مما يجوز للشاعر في الضرورة؛ فقد قال "فهذا قبيح، ويجوز في الشعر على هذا: مررت بخير وأفضل من ثم"[22]، وقد خطأ هذا الاستعمال الفراء أيضا. فقد قال:

"وسمعت أبا ثروان العكلي يقول: قطع الله الغداة يد ورجل من قاله. وإنما يجوز هذا في الشيئين يصطحبان، مثل الدار والغلام. فلا تُجيزنّ : اشتريت دار أو غلام زيد"[23]. ولو كان هذا الاستعمال فصيحا معروفا كثير الشواهد في النصوص العربية التي يحتج بها لما أنكره سيبويه والفرّاء. على أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد أقرّ فصاحته وأجازه: "يجري في الاستعمال الحديث قولهم: مكان وموعد الحفل، ومديرو محرّرو المجمع، وغير ذلك مما يجيء فيه الفصل بين المتضايفين بالعطف، وقدم من ذلك شواهد كثيرة في فصيح الكلام العربي، وترى اللجنة ألا حرج من هذا الاستعمال"[24].

ونرى أن كثرة ورود هذا الاستعمال في الكتب العلمية المترجمة من اليونانية في القرن الثالث الهجري دال على أنه كان منتشرا بين المولدين من العجم خاصة، وقد كان جل نقلة العلوم منهم، وكانوا من ذوي الثنائية اللغوية والثنائية الثقافية، وكانت لغتهم – حسب عبارة أبي عثمان الجاحظ – "لغة أهل

جنديسابور"[25]، أي لغة العجم المستعربين الذين يتكلمون خليطا من العربية "المعجمة" أو الأعجمية المعربة[26]، وهذا يعني أن لهذا الاستعمال في كتبهم أصولا أعجمية.

والفصل بين المتضايفين بالعطف مما يستعمل في اللغات الهندية الأوروبية، ومنها اليونانية والفارسية اللتان كان "الجنديسابوريون" يستعملونهما، ومن هاتين اللغتين قد طرا على المترجمين. فهو إذن من آثار ما نسميه "الترجمة الحرفية"، وهي النسخ (Calque) أو النقل الحرفي لقوالب وأساليب في التعبير أجنبية بتأثير الثنائية اللغوية خاصة، وأثر هذا النسخ محقق في الأمثلة المأخوذة من ترجمة اصطفن بن بسيل وحنين بن إسحاق للمقالات الخمس، فقد قارناها بأصولها في نص الكتاب اليوناني فوجدنا المضافات في ثلاثتها متتابعة تتابعا يشبه ما ورد في الترجمة العربية[27]؛ ولا نستغرب أن من الأسباب التي جعلت سيبويه يعنى بهذا الاستعمال رغم أنه ليس من فصيح الكلام انتشاره في عصره بين المولدين.

وما قيل عن سبب انتشاره بين القدماء – وهو الترجمة الحرفية الناتجة عن الثنائية اللغوية – يقال عن انتشاره بين المحدثين وخاصة في "لغة الصحافة"؛ ولا شك أن انتشاره هو الذي جعل مجمع اللغة العربية بالقاهرة يعنى به ويبحث له عن مبررات تسوغ قبوله.

(2) المظاهر الصرفية: نريد أن نذكر منها ثلاثة، أولها في الاستعمال "أفعل" عوض "فَعَلَ" والثاني في التجوز في بنية المفردة، والثالث في جمع التكسير **واستعمال أَفعَلَ المزيد بالهمزة بدل فَعَلَ** المجرد مظهر شائع في العربية الحديثة عامة؛ ومن أكثر الاستعمالات دورانا على ألسنة الصحفيين في الإذاعات والتلفزيونات العربية ثلاثة أفعال أولهما هو "أعاق" ومعه اسم مفعوله "معاق" ومصدره "إعاقة"، والثاني هو "أبهر" ومعه اسم فاعله "مبهر"، والثالث هو "ألفت" ومعه اسم فاعله "ملفت". والنماذج التي ذكرنا – أصولا ومشتقات – مستعملة

كلها عوضا عن صيغ أصلية مجردة ذات دلالات معلومة مشهورة لا تحوج إلى توليد صيغ جديدة مزيدة لتقوم مقامها وتستعمل مكانها.

فإن المشهور في الاستعمال الفصيح هو "عاق" واسم مفعوله "معوق" ولا شك أن المصدر "عوق" أقل شهرة منهما، ولكنه لو استعمل لساغ كما ساغت المصادر الشبيهة به في البنية مثل "قول" و"صوم" و"عوم"؛ والمشهور عوض "أبهر" و"مبهر" المجرد "بهر" و"باهر"؛ كما أن المشهور عوض "ألفت" واسم فاعله "ملفت"، والمجرد "لفت" و"لافت" والمظهر الذي ذكرنا منتقد في كتب التصويب اللغوي القديمة[28] والحديثة[29]، وخاصة اسم المفعول المشتق من فعل مزيد غير مستعمل مثل "المصان" — من "أصان" — عوض "المصون" من "صان"، و"المعاب" — من "أعاب" — عوض "المعيب" من "عاب"، و"المباع" — من "أباع" — عوض "المبيع" من "باع"، على أننا قد وجدنا أيضا من يجيزها ويتساهل في استعمال الصيغ المخطأة منها، فقد أجازها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في قرار أصدره في دورته السادسة والأربعين (1980) قال فيه: "يجري في استعمال الكتّاب قولهم: "عمل مُرْبك"، وقولهم: "إشهار المزاد أوالبيع"، وقولهم: "هذا التصرف يضيره"، بضم الياء، "قد أضير في هذا الحادث". وللناقد أن يتوقف في إجازة هذه الاستعمالات لأن المسموع في أفعالها أنها ثلاثية متعدية بنفسها إلى المفعول. واللجنة لا ترى مانعا في إجازتها على أساس أن "أفعله" — بمعنى "فعله" — ورد منه في اللغة عشرات من الكلمات، أن صيغة المزيد إنما عدل إليها لما فيها من الإسراع إلى إفادة التعدية ومن قياسية مصادرها، ويسر الضبط لماضيها ومضارعها"[30].

وقد علّل هذا القرار بمذكرة قدمها عضو المجمع محمد شوقي أمين[31] جمع في مقدمتها "شتات" الاستعمالات التي خطأها القدماء والمحدثون — وعددها عنده أحد عشر هي "مصاغ" و"مقاد" و"مهاب" و"مصان" و"ملفت" و"مربك" و"مشين" و"مريع" و"أناط" و"يضير" و"مبهر" — وعدّ استعمالها "من ظواهر التوسع

في الاستخدام اللغوي في العصر الحديث"[32]، بل اعتبر رفضها واستعمال المجرد مكانها "حجرا على التوسع اللغوي"[33].

ويمكن أن يحتج لصحة هذا الاستعمال في الحقيقة بما سمع عن العرب من استعمال "فعل" و"أفعل" بمعنى واحد، فقد تحدث اللغويون القدامى عن مجيء الفعلين – المجرد والمزيد – بمعنى واحد في كلام العرب، وخص الفعلان بباب مستقل في أكثر من كتاب من كتبهم اللغوية، ولعل أقدم تلك الكتب كتاب "الغريب المصنف" لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي (تـ. 223 هـ / 839 م) وقد أورد أبو عبيد نماذج من استعمال الفعلين متفقين في الدلالة (34)، منها "نزفت البئر ونزفتها"[35] أي أخرجت ماءها؛ و"كننت الشيء في الكن وأكننته"[36] أي سترته؛ و"مددت الدواة وأمددتها"[37]: جعلت فيها المداد؛ و"صليت الشيء في النار وأصليته"[38]: ألقيته فيها؛ و"جهرت الكلام وأجهرته"[39]: أعلنته؛ و"صففت الباب وأصففته"[40]: رددته.

وهذا باب من التوسع في اللغة. لكنه فيما نرى ليس بذي فائدة كبيرة في الاستعمال اللغوي لان الصيغة المزيدة لا تسد فراغا بل هي تزاحم الصيغة الثلاثية الأصلية، فهي مظهر من الترادف المحض، وهو ترادف ليس بذي قيمة في المعجم لأنه لا يخرج عن الحشو والإطناب، وهو لذلك مخالف لمبدأ الاقتصاد في اللغة؛ ويقلل إذن من استعمال "فعل" و"أفعل" ومشتقاتهما مما لا حشو فيه ولا إطناب، أي لا يكونان مترادفين، فلا يدل على معنى واحد[41].

والمظهر الثاني هو **التجوز في بنية المفردة:** فإنّ للمفردة العربية نظاما صيغيا تنتمي إليه يحدد بنيتها في مقولات الفعل والاسم والصفة، فالأفعال والأسماء والصفات في العربية وحدات معجمية بسيطة هي إما جذوع رئيسية إذا كانت مفردات مولدة من الجذور مباشرة (مثل "كتب" من مفردات قائمة في الاستعمال (مثل "كَاتَبَ" من "كَتَبَ"، و" تَكَاتَبَ " من "كَاتَبَ")[42]؛ وهي –

سواء كانت جذوعا رئيسية أو كانت جذوعا فروعا – لا بد لها من الانتماء إلى نمط صيغي يجمعها في جدول واحد مع عدد كبير آخر من الوحدات المعجمية وتتمايز به في بنيتها عن الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى أنماط صيغية أخرى[43]. ولذالك فإن مفردات العربية – أفعالا وأسماء وصفات – إذا خلت من الزوائد الاشتقاقية فعدت جذوعا رئيسية، كانت إما ثلاثية[44] وإما رباعية وإما خماسية، وقد اختلف الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه في البنية القصوى في الأفعال والأسماء ومعها الصفات، فالخليل يرى أن العدد الأقصى للحروف الأصول المكونة لبنية الفعل والاسم خمسة: "وليس للعرب بناء في الأسماء وفي الأفعال أكثر من خمسة أحرف في فعل أو اسم، فاعلم أنها زائدة على البناء وليست من أصل الكلمة "[45]، ومثال الخماسي من الأفعال عنده "اسحنكك " و"اقشعرّ "[46]، و"الألف التي في اسحنكك واقشعرّ واسْحَنْفَرَ واسْبَكَرَ ليست من أصل البناء"[47]؛ وأما سيبويه فيرى أن "ما جاء على ثلاثة أحرف فهو أكثر الكلام في كل شيء من الأسماء والأفعال وغيرهما، مزيدا فيه وغير مزيد فيه وذلك لأنه كأنه هو الأول، فمن ثم تمكن في الكلام؛ ثم ما كان على أربعة أحرف بعده؛ ثم بنات الخمسة، وهي أقل؛ لا تكون في الفعل البتة "[48]. وقد أخذ اللغويون اللاحقون برأي سيبويه فكان المذهب الغالب أن لا يكون من خمسة حروف أصول البتة[49]، لكن هذا الحكم غالب وليس مطلقا كما سنرى.

وقد أوردنا هذا التقديم المطول لنؤكد غرابة الاستعمال الذي نريد ذكره، وهو كلمة قد ظهرت في نهاية السنوات الثمانين من القرن العشرين وذاع أمرها في تونس، ثم انتشرت خارجها انتشارا واسعا، هي كلمة " دَمَقْرَطَة " وهي من اختراع أحد الصحفيين بحثا عن ترجمة "للكلمة الفرنسية "Démocratisation " الدالة على نشر الديمقراطية في بلد ما، أو بين أفراد شعب من الشعوب. و" الدمقرطة " بهذا التصور مصدر، وفعله " دَمَقْرَطَ "، وهو

بدوره " ترجمة " للفعل الفرنسي "Démocratiser"، ومعناه نشر الديمقراطية وطبقها. والفعل ومصدره كما يلاحظ ليسا مترجمين بل هما مقترضان قد أدخلا العربية من الفرنسية بتوهم إخضاعهما لمقاييس اللغة العربية الصرفية وليس ذلك صحيحا لأن " دَمَقْرَطَ " فعل من خمسة حروف أصول. وقد عامل العرب في القديم الأفعال المشتقة من أسماء خماسية معاملة الرباعي فحذفوا أحد حروفها، ولذلك قالوا "طيب مقرنف "و" طيب مقرنف " أي فيه قرنفل[50] و"القرنفل" ذات خمسة حروف أصول لأنها مقترضة من اليونانية "Karuophulon". والصفتان المستعملتان منها في وصف الطيب متضمنتان لفعلين هما "قرنفل" و"قَرْنَفَ". وهذا الوجه قد أشار إليه اللغويون القدامى كما أشاروا إلى وجه آخر يؤيد رأي الخليل في وجود الفعل الخماسي؛ فقد ذكر ابن سعيد المؤدب خمسة أوجه من الأفعال الخماسية آخرها مشتق من اسم ذي خمسة حروف أصول، وقد قيد استعمال هذا الوجه بشرطين : "فإذا أردت صرف هذا الجنس لم يمكنك إلا بزيادة حرف في أوله أو نقصان حرف منه، نحو الصرف من فَرَزْدَق: افْرَزْدَق يَفْرزْدق، أو فَرْزَد يُفَرْزد"[51]، وصرف هذا الوجه الخامس هو الذي ينطبق على " دَمَقْرَطَ " و" دَمَقْرَطَة " إذ ينبغي فيهما إما زيادة ألف إلى الفعل فيصير " ادْمَقْرَطَ " ومضارعه "يَدْمَقْرطُ " ومصدره "ادْمقْرَاط"، وإما حذف أحد الحروف ليصير الفعل رباعيا مقيسا فيقال "دَقْرَطَ " ومصدره " دَقْرَطَة " — وقد ذكر الفعل ومصدره في بعض المعاجم الحديثة الثنائية اللغة[52] — أو " مَقْرَط " ومصدره " مَقْرَطَة "؛ على أن الحذف فيما نرى أولى لأن الفعل الفرنسي متعد إلى المفعول بينما الفعل العربي " ادْمَقْرَطَ " لازم، ثم لأن الفعل الفرنسي قد يستعمل لازما إذ يقال أيضا " Se Démocratiser " في الحديث عن شعب أو بلد حديث عهد بالديمقراطية، والفعل الرباعي أوفق لاشتقاق فعل يدل على المعنى الجديد فيقال "تَدَقْرَطَ" — ومصدره "تَدَقْرُط" — من "دَقْرَطَ" و"تَمَقْرَط" ومصدره "تَمَقْرُط" من "مَقْرَط" والإرجاع إلى الرباعي مهم كما رأينا لأنّه يسهل الاشتقاق؛ ومن أمثلة

ما وضع المحدثون من هذا النمط تعريبهم مصطلح "Oxygénation " الفرنسي بـ "أكسجة" – والفعل منه " تعريبا لـ "Oxygéner"–[53] ومصطلح "Hydrogénation" بـ "هدرجة" و"درجنة" والفعل منهما "هدرج" و"درجن"، تعريبا لـ " hydrogéner "[54].

والمظهر الصرفي الثالث هو **منع ما كان من جمع التكسير على وزن "أفعال " من التنوين.**

فإن مما يكثر سماعه في الإذاعات والتلفزيونات العربية جملا من نوع "أصابت الطائرات المغيرة أهدافا مدنية"، و"دوت صفارات الإنذار في أنحاء كثيرة من المدينة"، و"سيمر كاتب الدولة الأمريكي للخارجية بأقطار كثيرة"، و"تباع المواد الأولية بأسعار منخفضة". وقد عوملت جموع التكسير "أهداف" و"أنحاء" و"أقطار" و"أسعار" معاملة الممنوع من التنوين في حالتي النصب والجر، وليس من موجب لمنع هذه الجموع ومثيلاتها في الصيغة والتنوين لأنها تستعمل منصرفة. ولا شك أن منعها من التنوين قد قيس على "أشياء"، جمع "شيء". فقد وردت "أشياء" ممنوعة من التنوين في القرآن الكريم في الآية 101 من سورة المائدة : "يا أيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم"، وقد أثارت حيرة اللغويين والنحاة منذ وقت مبكر فحاولوا إيجاد العلل لتفسير هذا المنع من التنوين، وقد كثرت آراؤهم واختلفت لكن أشهرها ثلاثة:

(أ) رأي الخليل بن أحمد وسيبويه ومن تابعهما من البصريين، وهو أن "أشياء" اسم للجمع كان أصله "شيئاء" على وزن "فعلاء"، قد استثقلت الهمزتان فيها فنقلت الأولى إلى أول الكلمة فأصبحت "أشياء" على وزن "لفعاء" فقد ترك إذن صرف "أشياء" لأن أصله على وزن "فعلاء"، قد جمع على غير واحده[55].

(ب) رأي أبي الحسن الأخفش والفراء ومن تابعهما من الكوفيين، وهو أن أصل "أشياء" هو "أشيياء" على وزن " أفعلاء" لأن مفردها "شيء" مثل "هين"

وجمعه "أهيناء" و"لين" وجمعه "أليناء"، وأصل "أشيياء" هو "أشيئاء" – بهمزتين – فأصبحت في الكلمة همزتان بينهما ألف فحذفت الهمزة الأولى لكثرتها[56].

(ج) رأي الكسائي، وهو أن "أشياء" جمع لـ "شيء" على وزن "فعل" وجمعها "أفعال"، مثلها مثل "فرخ " وجمعها "أفراخ"، وقد ترك صرف "أشياء" لكثرة استعمالهم لها لأنها شبهت بما كان على وزن "فعلاء"[57]. ونجد في كتاب العين للخليل رأيا قريبا جدا من هذا مخالفا لما ذكر في (أ)، وهو قوله : "الشيء واحد الأشياء، والعرب لا تصرف[58] أشياء وينبغي أن يكـــون مصروفا، لأنه على فيء وأفياء. واختلف فيه أهل[59] النحو. إنما كان أصل بناء شيء شيءٌ بوزن فيعل، لكنهم اجتمعوا قاطبة على التخفيف كما اجتمعوا على تخفيف ميت (...)، فلما كان الشيء مخففا وهو اسم الآدميين وغيرهم من الخلق، جمع على فعلاء، فخفف جماعته كما خفف واحده[60]، ولم يقولوا: أشيئاء ولكن أشياء والمدة الآخرة زيادة كما زيدت في أفعلاء، فذهب الصرف لدخول المدة في آخرها"[61]. ويبدو أن هذا الرأي هو الذي عناه أبو منصور الأزهري يقوله: " وأما الليث فإنّه حكى عن الخليل غير ما حكى عنه الثقات وخلط فيما حكى وطول تطويلا دل على حيرته، قال: "فلذلك تركته، فلم أحكه بعينه"[62]؛ وهذا يدل على على أن ما نسب إلى الخليل في (أ) وورد مضافا إلى نص كتاب العين المحقق ليس من عبارة مؤلف كتاب العين بل هو من وضع الأزهري.

وما يعنينا من هدا كله أمران : أولهما هو أن الخليل والكسائي كانا فيما يبدو متفقين على أن "شيء" على وزن "َفعْل" وأن جمعها "أشياء" على وزن "أفعال"، أن الأصل فيها أن تكون مصروفة، لكن الأمر قد انتهى بها إلى منعها من الصرف في الاستعمال؛ وثانيهما هو أن منع "أشياء" من الصرف يعد استثناء في استعمال ما كان من جموع التكسير على وزن "أفعال" لأن ما كان من هذا الجمع مصروف كله؛ ولا يوجد إذن ما يسوغ منعه من الصرف في استعمالات المحدثين.

(3) المظاهر المعجمية الدلالية: وأهم ما يظهر في لغة الصحافة المسموعة والمرئية توليد المعاني الجديدة في استعمال العربية. والتوليد الدلالي في اللغة عامة يكون بإحدى قاعدتين، هما المجاز والترجمة الحرفية. واعتماد المجاز في توليد المعاني الجديدة طبيعي في اللغات جميعا ومنها العربية، لأنه من أهم الوسائل التي يتحقق بها في اللغة مبدأ "الاقتصاد" بان يعبر فيها بالعدد القليل من الأدلة عن العدد الكبير من الدلالات، وقد عرفت منه منذ القديم ضروب قد اعترف مؤلفو المعجم بما ظهر منها في استعمالات الفصحاء وأهملت ما ظهر منها في استعمالات المولدين، وانتقد المؤلفون في التصويب اللغوي هذا المولد الدلالي وعدوه مما "وضع في غير موضعه". أما الترجمة الحرفية فهي الوسيلة التي تعتمد في "الاقتراض الدلالي"، وهو – بخلاف الاقتراض المعجمي الحقيقي الذي يكون بانتقال الأدلة المعجمية من لغة مصدر إلى لغة مورد – يتم بأن ينتقل المدلول دون الدال من اللغة المقرضة إلى اللغة المقترضة. وقد دخل العربية الكثير من المقترضات الدلالية أثناء حركة الإنشاء العلمي العربي في القرنين الثالث والرابع الهجريين (التاسع والعاشر الميلاديين) ثم أثناء حركة الابتكار من القرن الخامس إلى القرن السابع للهجرة (من القرن الحادي عشر إلى القرن الثالث عشر للميلاد)، وقد كان اللجوء إلى الاقتراض الدلالي كبيرا في نقل أسماء المواليد، وخاصة في نقل أسماء النبات الأعجمية التي لا مقابل لها في العربية أو ذات المقابل الذي يجهله المترجمون. ومن أمثلة هذه الترجمات الحرفية في النص العربي من المقالات الخمس لديوسقريديس "عليْقُ الكلب" الذي ترجم به المصطلح اليوناني " Kunosbatos "[63]، و" كراث الكرم " الذي ترجم به مصطلح " Ampeloprason "[64]، و"شوكة عربية" الذي ترجم به مصطلح " Akanta leukê"[65] و"خربق أبيض" الذي وضع مقابلا لمصطلح " Elléboros leukos " [66]، و" كرمة بيضاء " الذي وضع مقابلا لمصطلح " Ampelos leukê " [67].

وقد وجد المحدثون في الاقتراض الدلالي ضالتهم أيضا، لكنه كان عندهم على ضربين:

(أ) ضرب قد وظفت فيه الترجمة الحرفية لتوليد مصطلحات عربية جديدة تجنبا للاقتراض المعجمي الحقيقي، وقد نحوا هذا المنحى في توليد المصطلحات العلمية والمصطلحات الفنية وفي توليد ألفاظ اللغة العامة، فكان الاقتراض الدلالي محاولة حقيقية لرفع العجمة عن مصطلحات أعجمية دالة على أشياء لم تعرفها العربية في القديم فلم تسمها، وعن مصطلحات وألفاظ لغوية عامة لا تدل على أشياء حسية مثل المواليد بل تدل على مفاهيم ومعان مجردة وفي العربية الحديثة الكثير من هذه المولدات، نذكر منها – مما وضعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة – "تصنيع"[68] الذي يترجم الكلمة الفرنسية "Industrialisation"، و"تأميم"[69]، من الأمة، الذي يترجم "Nationalisation"؛ ومما شاع خارج مجمع اللغة العربية واستقر "الحرب الباردة " الذي يترجم "La guerre froide"؛ و" القمر الاصطناعي " الذي يترجم "La lune artificielle"، بل إن من الترجمات ما يكون نسخا عاديا جدا مثل "الرأي العام" لترجمة "Opinion publique"[70] – وقد أصبح اسم صحيفة عربية مشهورة تصدر بالكويت – و" الأغلبية الساحقة " – في الحديث عن الانتخابات خاصة – لترجمة " Majorité écrasante"[71]، و"المائدة المستديرة " – في الحديث عن نوع من الاجتماعات تكون فيه الطاولة التي يجتمع حولها ذات شكل دائري – لترجمة "Table ronde"[72]. وهذه المولدات لا تحمل في وضعها العربي آثار العجمة، وهو ما يجعلها ترجمات عادية رغم أنها ترجمات حرفية قد نسخت الدلالات الأعجمية نسخا.

والضرب الثاني من الاقتراض الدلالي عند المحدثين – وهو الذي يعنينا في هذا المقام – هو الاقتراض الذي تحافظ فيه الدلالة المقترضة على قليل أو

كثير من عناصر عجمتها، فهي ذات خصوصية في اللغة المصدر لا توافق ما يوضع لها من ترجمة في اللغة المورد أي العربية، لأنها ترجع إلى واقع لغوي مخالف أو مناقض للواقع الذي تعبر عنه العربية، ونجد من هدا الضرب نماذج في اللغة الصحفية العربية الحديثة، نذكر منها نموذجا قد شاع في العقدين الأخيرين من القرن العشرين في تونس في الصحافة المكتوبة والمسموعة والمرئية هو "مناطق الظل"، وهي وحدة معجمية مركبة أيضا هي "Les zones d'ombre" الدالة على الجهات الفقيرة المنسية التي لم تنل من الرقي الاجتماعي والحضاري حضها؛ ويجوز أن تطلق هذه التسمية على المناطق الفقيرة المنسية في البيئة الفرنسية لما يقترن به " Ombre " فيها وفي ذهن الفرنسي من ظلمة وبرد ونسيان نتيجة غياب الشمس في وسط طبيعي يغلب عليه انخفاض درجة الحرارة فالكلمة الفرنسية إذن ذات دلالة سلبية؛ أما "الظل" في العربية فكلمة ذات دلالة إيجابية في البيئة العربية وفي ذهن العربي نتيجة ما يتصل بالظل من الاحتماء من القيظ وشدة الحر في وسط طبيعي صحراوي تغلب عليه الحرارة الشديدة، وإذن فلكلمتي "ظل" العربية و"Ombre" الفرنسية دلالتان مجازيتان مختلفتان اختلافا شديدا، وذلك ما يجعل من "مناطق الظل" في مقابلة " Les zones d'ombre " ترجمة حرفية حاملة لبعض العجمة الدلالية التي تخص الوحدة المعجمية الفرنسية.

3 – في آثار " لغة الصحافة " في الاستعمال اللغوي :

يصعب في الحقيقة تحديد درجة تأثير "لغة الصحافة" الإذاعية والتلفزيونية في متكلمي العربية، لأن ذلك يتطلب الاستقراء والإحصاء والاستنتاج، باتخاذ عينة مهمة من المتكلين منطلقا؛ ثم إن هذه "اللغة" ليست العامل الوحيد المؤثر في مستعملي العربية لغة طبيعية ولغة مكتسبة بالتعلم. فإن من العوامل الأخرى المهمة ذات التأثير الحاسم في ملكة المتكلم اللغوية المدرسة. لكن تأثير المدرسة فيما نرى محدود لأنه يحدث في مرحلتي التعليم الأساسي والإعدادي خاصة. وأما تأثير الإذاعة والتلفزيون فممتد متواصل منذ

الصغر، وقد تزاحم المظاهر الجديدة في هذه "اللغة الصحفية" المنوال الفصيح الذي تلقى المتعلم قواعده في المدرسة فتغير مظاهره ما تغير وتحل مكان بعض أنماطه الفصيحة الصرفية والتركيبية والدلالية أنماطا جديدة، وأول المتأثرين بهذه الأنماط الجديدة، والآخذين بها في الاستعمال، هم الصحفيون أنفسهم لأنهم هم أيضا ذوو ثقافة لغوية قائمة على المنوال الفصيح الذي تلقوا قواعده في المدرسة ثم زاحمت أنماطه القديمة الأنماط الجديدة، على أن هذا التأثير يمتد فيشمل أصنافا أخرى من مستعملي اللغة مثل تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة التعليم العالي والمدرسين والكتاب، ولا شك أن من نتائج هذا التأثير في الأصناف التي ذكرنا ضعف الملكة اللغوية الطبيعية المكتسبة بالتعليم طبقا للمنوال الفصيح القديم؛ وهذا الضعف مؤد إلى انتشار المظاهر الشاذة التي ذكرنا في الاستعمال. وقد تصبح القاعدة لذلك شذوذا ويصبح الشذوذ قاعدة تطبيقا لمقولة "خطأ مشهور خير من صواب مهجور ".

وانقلاب الشاذّ قاعدة مؤدّ – إذا كثرت نماذجه وتعددت أنماطه في الاستعمال – إلى التحول من منوال قديم هو الفصيح المقعد إلى منوال حديث قد يكون غير مخضع للقاعدة التي جرى عليها استعمال العربية، وهذا المنوال الحديث قد بدأ يتخذ حيزه في الواقع اللغوي العربي وبدأت مظاهر منه تستقر في أنواع من "اللغات" منها لغة البرامج الإذاعية والتلفزيونية العربية " و" لغة الجرائد "و" لغة التدريس" أيضا ! إذن فنحن اليوم – في مطلع هذا القرن الحادي والعشرين الميلادي – نشهد ظهور ملكة لغوية جديدة قد هيئت لها أسباب من أهمها ضعف تدريس اللغة – مادة ومنهجا – في مرحلتي التعليم الأساسي والإعدادي في البلاد العربية، وانتشار "اللغة الثالثة" التي تعد "لغة الصحافة" مكونا أساسيا من مكوناتها.

4- في آثار " اللغة الثالثة " في نظام اللغة:

النظام اللغوي في اللغات الطبيعية يتأسس عادة على مكونين متكاملين: أولهما هو المكون المعجمي وقوامه الوحدات المعجمية وما يتعلق بها من أصوات وأبنية صرفية ودلالات، وثانيهما هو المكون النحوي وقوامه الجمل وما يتصل بها من أنماط التركيب والوظائف الإعرابية وعلامات الإعراب والتصريف وما يتصل به من مقولات. ولقد مر المكون المعجمي بتغييرات كثيرة خلال القرون الخمسة عشر المنقضية من حياة العربية؛ كما عرف المكون النحوي تغييرات مهمة وخاصة في التصريف وأنماط التركيب[73]. أما ما لم يتغير فالإعراب وما يرتبط من وظائف وعلامات، فإن الإعراب باق على ما حدده من القواعد علماء البصرة في القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي).

إذن فإن العربية لم تكن – طيلة عصور استعمالها – لغة جامدة متوقفة عن التطور بل كانت لغة حية متطورة قادرة على التعبير عن حاجات الجماعة اللغوية التي تتكلّها، على أن تطورها في مكونها المعجمي كان أقوى وأظهر من التطور في مكونها النحوي، وهذا طبيعي جدا لأن المعجم في كل اللغات الطبيعية أكثر عرضة للتطور من النحو، لصلته الوثيقة بواقع الجماعة اللغوية وما يحدث فيه من التطور؛ ثم إن ما داخلها من تطور في معجمها ونحوها لم يخرج عن نظام اللغة فيها، بل كان كل تطور فيها يحدث بحسب ما يسمح به نظامها العام، أما ما خالف النظام فقد أهمل وأسقطه الاستعمال، وفي سياق التطور الخاضع للنظام أو غير الخاضع له يمكن أن ننزل القول في المظاهر اللغوية الجديدة، ولقد اهتم مجمع اللغة العربية بالقاهرة بتلك المظاهر إذ أنشأ في بداية تأسيسه لجنتي "الألفاظ والأساليب" و"الأصول"، وتعنى هذه بمسائل التحديث اللغوي المنظم النظرية، ومظاهره التطبيقية، حسب قواعد أقرها المجمع ذاته؛ وتتبع لجنة "الألفاظ والأساليب" ما يطرأ في الاستعمال اللغوي من جديد، وأهم مصادرها في ذلك ما ينشر في الصحف وما يبث في البرامج الإذاعية

والتلفزيونية، وقد نظر المجمع – ممثلا في لجنته التي ذكرنا وفي مؤتمراته التي تنظر في أعمال اللجنة – خلال ثلاث وخمسين سنة من حياته (1934– 1987) في أكثر من ثلاثمائة استعمال محدث[74]، منها المعجمي ومنها الصرفي ومنها التصريفي والتركيبي النحوي، وقد أقر صحة استعمال جلها وأيدها بتخريجات من المصادر القديمة ليثبت عدم خروجها عن نظام اللغة العام، فصارت – لذلك – من العربي الذي لا يخرج عن نظام اللغة ولا يخالف المنوال الفصيح.

على أن ما أقرّه المجمع من ألفاظ وأساليب حديثة يتطلب إبداء ملاحظة مهمة: هي أن عدد ما أقرّه ضعيف إذا اعتبرنا الفترة التي غطّاها وهي نصف قرن : فإن هذه المدة الزمنية قد شهدت ظهور الآلاف من المستحدثات في الألفاظ والأساليب، وذلك ما تشهد به بعض المعاجم التي ألفها المستشرقون لتدوين المولدات المعجمية والأسلوبية الحديثة[75]؛ ولا شك أن البحث الدقيق المعمق في مظاهر تطور العربية في مرحلة استعمالها الحديثة يقتضي تتبع كل المولدات الجديدة التي ظهرت في اللغة العامة – أي غير لغة العلوم – للنظر في ما يستجيب توليده لنظام اللغة وما لا يستجيب له، لقبول الصنف الأول واعتباره تطورا طبيعيا، داخل نظام اللغة ذاتها، في استعمال العربية؛ وتعد المولدات المعجمية وبعض المولدات التركيبية الداخلة في أساليب التعبير أيسر استجابة لنظام اللغة من المولدات التركيبية الداخلة في الإعراب، فإن المساس بنظام الإعراب مؤد إلى فساد التواصل بين أفراد الجماعة المستعملين للغة الواحدة، وقد أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة ما أقر من الألفاظ والأساليب المستحدثة دون أن يمس بنظام الإعراب.

ونحن نرى قبول ما استجاب من المولدات لنظام اللغة أجدى لحياة العربية الفصحى في العصر الحديث والعصور اللاحقة أيضا، لأن من أهم نتائجه أن يحول دون تحقق " نبوة " الذين يبشرون بأن تصبح " لغة المثقفين من المصريين – وهي التي تسمع في خطابهم وفي حديثهم – هي اللغة المشتركة الموحدة بين الأمم

العربية"[76]، وهي – في نظر هؤلاء – " لا تختلف كثيرا عن تلك العربية الفصيحة التي ننشدها من حيث الألفاظ والمعاني، ويقتصر الخلاف على بعض التراكيب وأساليب التعبير، كطرق النفي وصيغ الكلمات والتحلل من الإعراب بالحركات والتزام صورة معينة من الإعراب بالحروف وغير ذلك من أمور يمكن بسهولة إرجاع كثير منها إلى لهجات عربية قديمة"[77]. إذن فإن من خصائص هذه "اللغة المشتركة الموحدة" خلوها من الإعراب بالحركات الذي سيعوضه " الإعراب بالحروف " على المنوال المستعمل في "لهجة الخطاب المصرية" ولا شك أن من أهم الردود وأنجعها على مثل الموقف الذي ذكرنا ما يقوم مجمع اللغة العربية بالقاهرة من عمل – على بطئه ورغم بعض مظاهر التساهل فيه – في تصويب الألفاظ والأساليب المستحدثة، بإرجاع ما استجاب منها لقواعد العربية وقوانين استعمالها إلى أصوله الفصيحة، وربطه بنظام العربية الفصحى العام، وفي توفيق ظاهر بين غايتين تبدوان متناقضتين، تنشأ المجامع اللغوية – مثل مجمع دمشق ومجمع القاهرة عادة – من أجل تحقيقهما: هما "تطوير اللغة العربية " و"المحافظة على سلامتها ".

الهوامش:

(1) من أقدم الكتب التي وصلتنا في "لحن العامة" كتاب "ما تلحن فيه العامة" للكسائي، من القرن الثاني الهجري، تحقيق رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1982؛ وأما لحن الخاصة فإن أهم ما يمثله في القرون الهجرية الأولى كتب " التصحيف "، وهو الخطأ اللغوي المنسوب إلى الكتاب وإلى العلماء من النحاة واللغويين والمحدثين والقراء، ومما ألف فيه كتابان نشرهما مجمع اللغة العربية بدمشق هما " التنبيه على حدوث التصحيف " لحمزة بن الحسن الأصفهاني (من القرن الرابع)، تحقيق محمد اسعد طلس، دمشق، 1968؛ و" شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف " لأبي أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري (من القرن الرابع)، تحقيق السيد محمد يوسف، دمشق،1981. أما لحن الخاصة في الاستعمال اللغوي العام فإن أهم ما ألف فيه القدماء كتاب "درة الغواص في أوهام الخواص" لأبي محمد القاسم بن علي الحريري (من القرنين الخامس والسادس)، تحقيق هاينرتش ثوربك (Heinrich thorbecke)، ليبزيغ، 1871 .

(2) نشر أولا في مجلة " الضياء " في مقالات متتابعة في خمسة عشر عددا: من العدد 8 (1 يناير 1899) إلى العدد 22 (31 يوليو 1899)، وبين أيدينا منه ثلاث نسخ: مصورة تامة لنص مجلة الضياء بصفحاته الأصلية منشورة في مجلة "فصول" المصرية، 7 /3 – 4 (1987)، ص ص 173 – 247؛ ونسخة غير مؤرخة صدرت بالقاهرة (على الأرجح سنة 1905)، صغيرة حجم الورق (136 ص)، ورد في صفحة غلافها الداخلي: "وقف على طبعها احد أفاضل الأدباء" وقد خلت في مقالة الضياء الأولى – "الجرائد في القطر المصري" – التي أرادها اليازجي مقدمة لكتابه، وأضيفت إليه بداية من ص 78 مادة جديدة بها 170 تصويبا، لم يذكر مصدرها؛ والنسخة الثالثة نشرها نظير عبود (بيروت ، 1984)، وهي مخالفة للنسختين السابقتين لان الناشر قد جعل الفصل الأخير من نص "الضياء" مقدمة للكتاب (ص ص 9 – 13) رغم أن المؤلف جعله خاتمة وأثبت زيادات النسخة الثانية وأضاف إليها زيادات جديدة لم يذكر مصدرها هو أيضا، على أنها أبعد ما تكون عن التصويب اللغوي إذ هي في مناقشة بعض "الحقائق" العملية حول الأجرام السماوية ! والكتاب فيما نرى في حاجة إلى النشر المحقق حتى يمكن الاعتماد عليه والاطمئنان إلى صحة ما ورد فيه.

(3) نذكر من هذه الكتب اثنين قد صرح مؤلفاهما بالاهتمام بما يكتب في الصحف، هما (1) تذكرة الكاتب لأسعد خليل داغر (القاهرة، 1923)، وقد ذكر في مقدمته (ص 6) اهتمامه بالأخطاء التي ترد "على أقلام كتاب الصحف والمجلات"، (2) أخطاؤنا في الصحف والدواوين لصلاح الدين الزعبلاوي، دمشق، 1939 .

(4) لا نعرف إلا كتابين اهتم فيهما مؤلفهما اهتماما ظاهرا بالاستعمال اللغوي في الإذاعة والتلفزيون _ إضافة إلى اهتمامه به في الجرائد _ هما كتابا عبد العزيز مطر "أحاديث إذاعية في الأخطاء الشائعة " (قطر، 1985) و"تثقيف اللسان العربي" (القاهرة، 1991)؛ وقد عنينا –بدورنا– بهذا الصنف من الاستعمال اللغوي في برنامجين إذاعيين بثا في الإذاعة الوطنية التونسية : أولهما عنوانه "ثقافتنا اللغوية"، وقد استمر ست سنوات (من يونيو 1988 إلى مايو 1994) وبث منه مائتا (200) حلقة، والثاني عنوانه "لغويات"، وقد استمر نصف سنة (من أكتوبر 1998 إلى مارس 1999) وبث منه اثنتان وعشرون حلقة. ولم ننشر مادة هذين البرنامجين في كتاب بعد لأن نشرها محوج على نقلها من شكلها الإذاعي إلى الشكل الذي يقتضيه الكتاب المؤلف. وسيكون أكبر اعتمادنا في هذا البحث على تلك المادة.

(5) يميز مصطفى جواد في "مكتبة النهضة العربية، بغداد، 1988) بين استعمال "التقى فلانا" الذي يدل على "الفردية" واستعمال "التقى بفلان" و" التقى مع فلان" الذي يدل على «الاشتراك"، ص ص 184 – 185.

(6) ينظر مثلا : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط، ط. 3، 1985 (جزآن)، 2 /1000، دار المشرق: المنجد في اللغة، ط. 29، بيروت، 1987، ص 845؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المعجم العربي الأساسي، لاروس – باريس، 1989، ص 1240.

(7) ينظر مثلا عبد القادر المغربي : عثرات اللسان في اللغة، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، دمشق، 1949، ص ص 40 – 41؛ أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1981، ص 168؛ عبد العزيز مطر : تثقيف اللسان العربي، ص 143 .

(8) ينظر مثلا : , F.Corriente : El lexico « Vocabulista in Arabica » , Madrid arabe andalusi p.312 1989 ؛ وينظر أيضا:

,F.Corriente : El lexico arabe andalusi secun P.de Alcala, Madrid, 1988, p.208 :

والأول إعادة نشر مبوب لمعجم وضعه في القرن الثالث عشر مؤلف لم يرد اسمه، والثاني إعادة نشر أيضا لمعجم وضعه في القرن الخامس عشر الأب دي ألكالا؛ وينظر أيضا : F.Corriente : A Dictionary of Andalusi Arabic , Leiden , brill , 1997, p.543

(9) أورد دوزي R.Dozy : Supplément aux dictionnaires arabes ,3ème éd., leyde-Paris, 1967, 2 vols. 2/)

(734 E.Bocthor : Dictionnaire français-)

هذا المعنى تحت "مناخ" بضم الميم، نقلا عن الياس بقطر في مجمعه الفرنسي العربي
arabe , 3ème éd., Paris , 1864) وبطرس البستاني في محيط المحيط (بيروت، 1870)
ويبدو أنهما سبب الخلط بين "مُناخ" بمفهومها الفصيح و"مَناخ" بمفهومها المولد.

(10) مما يدل على أن الكلمة كانت منذ أول ظهورها بفتح أولها ورودها في القاموسين القديمين المذكورين في التعليق (8) بالفتح أ ثم انتقالها إلى اللغات الأوروبية (مثل الاسبانية Almanaque والفرنسية Almanach والايطالية Almanaco ...إلخ) بفتح الميم أيضا – ينظر : f.J.Simonet : glasario de voces ibericas y latinas asadas entre los mosarabes, Madrid , 1888, p. 329

(11) منها الآية 38 من سورة إبراهيم : "ربنا إنك تعلم ما نخفي وما نعلن"، والآية 19 من سورة النحل: "والله يعلم ما تسرون وما تعلنون"، والآية الأولى من سورة الممتحنة: " تسرون إليهم بالمودة وأنا أعلم نما أخفيتم وما أعلنتم " .

(12) دخل هذا الاستعمال " المنجد في اللغة العربية المعاصرة " (دار المشرق، بيروت، 2000)، ص 1015، وقد فسّر بـــ "أخبر بأمر وأنبأ به، نشر خبرا"، ومثل له بـــ " أعلن عن وصول فلان " و" أعلن عن مقاصده ". وقد أضاف مجمع اللغة العربية بالقاهرة استعمالا آخر هو تعدية " أعلن " بحرف " إلى " في مثل قولهم " أعلن إليه الحكم " – و" الحكم معلن إليه " – أي أوصل إليه إعلان بالحكم أو بالقضية، وهو استعمال شائع في " لغة أهل القضاء " بمصر. وقد ناقش المجمع هذا الاستعمال في دورته السادسة والأربعين (سنة 1980) وأجازه، وقد احتجت لجنة الألفاظ والأساليب التي أقرته بان " تعدية " أعلن " بإلى امر جرت به أقلام بعض اللغويين منذ وقت طويل، إذ فسر صاحبا القاموس واللسان " عالنه" بقولهما: " أعلن إليه". هذا مع إمكان أن يكون الكلام من باب التضمين، وإذن يكون " أعلن" قد عدي بإلى لأنه بمعنى " أوصل " – ينظر : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، من 1934 إلى 1987 القاهرة، 1989، / ص 198؛ على أن المجمع لم يثبت هذا الاستعمال المحدث في الطبعة الثالثة (1985) في المعجم البسيط.

(13) ينظر أرسطو طالس: طباع الحيوان، ترجمة يوحنا بن البطريق، تحقيق عبد الرحمان بدوي وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص 28 .

(14) نفسه، ص، 54

(15) نفسه، ص، 90

(16) نفسه، ص، 108

(17) نفسه، ص، 145

(18) ينظر دياسقوريدوس : المقالات الخمس وهو هيولى الطب، ترجمة اصطفن بن بسيل وإصلاح حنين بن إسحاق، تحقيق سيزار دوبلار (Cesar E.Dubler) وإلياس تراس (Elias Teras)، تطوان، 1957 ، ص 249 (المقالة 3، المادة 130)

(19) نفسه، ص 326 (4 – 42)

(20) نفسه، ص 374 (5 – 2)

(21) سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط 3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988، 1 / 179 – 180.

(22) نفسه، 1 / 180 .

(23) أبو زكرياء يحي الفراء: معاني القرآن، تحقيق محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، ط 3، عالم الكتب، بيروت، 1983، 322/2؛ وينظر حول بعض من آراء النحاة القدامى في هذا الاستعمال : أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق مصطفى أحمد النماس، القاهرة، 1984 – 1989، 2 / 519 – 520 .

(24) مجمع اللغة العربية بالقاهرة : مجموعات القرارات العلمية في خمسين عاما، 1934 – 1984، القاهرة، 1984، ص 156؛ وينظر أيضا : عدنان الخطيب : العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1934 م – 1984 م، دار الفكر، دمشق، 1986، ص 71 .

وقد قال إن القرار قد عارضه كثيرون لأن الشواهد التي اعتمدت في الاحتجاج له قد ضعفت.

(25) أبو عثمان الجاحظ : البخلاء، تحقيق طه الحاجري، ط.6، دار المعارف، القاهرة، 1981 ص 102 .

(26) أورد جمال الدين أبو الحسن القفطي في تاريخ الحكماء (تحقيق يوليوس Julius Lippert ليبزيغ، 1903، ص 196) نموذجا من لغتهم على لسان الطبيب سهل بن سابور المعروف بكوسج : " فصاح سهل : صرى وهك المسية اخروا في أذنه آية خرسي، أراد بالعجمية التي فيه أن يقول : صرع وحق المسيح، اقرؤوا في أذنه آية الكرسي".

(27) ينظر : Pedanii-Anazarbei Dioscuridis : de Materia Medica. Libri Quinque , ed.Max Wellmann , berolini , 1907-1914 (3 vols), 2/145 (III,136), 2/205 (IV,49), 3/2 (V,2)

(28) ينظر في كتب القدماء مثلا : أبو محمد الحريري : درة الغواص، ص 58 (رمضان)، 59 (مقاد، مقال، مصاغ، مزار)؛ أبو الفرج عبد الرحمان بن الجوزي : تقويم اللسان، تحقيق عبد العزيز مطر، دار المعارف، القاهرة، (د. ت)، ص 171 (مصاع، مقال، مصان)؛ صلاح الدين

خليل بن أيبك الصفدي: تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، تحقيق السيد الشرقاوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987، ص 484 (مصاغ، مصان)، 487 (معاب)، 489 (مقاد، مقال) وقد ذكر الحريري (ص 61) " مبيوع " و" معيوب" عوض " مباع " و" معاب "، وذكر ابن الجوزي (ص 170) "معيوب " أيضا.

(29) ينظر مثلا : إبراهيم اليازجي : لغة الجرائد، ط. 1، القاهرة (1905)، ص ص 20، 22 – 47 (وقد ذكر استعمالات كثيرة)؛ محمد علي النجار : لغويات، جماعة الأزهر للنشر والترجمة والتأليف، القاهرة، (د. ت.)، ص ص 144 – 145 (مربك)؛ مصطفى جواد: قل ولا تقل، ص ص 189 – 190 (أشان، مشين؛ أربك، مربك)؛ أحمد مختار عمر: العربية الصحيحة، ص ص 125 – 128 (الخلط بين الفعلين الثلاثي المجرد والمزيد ومشتقاتهما) .

(30) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، ص202.

(31) محمد شوقي أمين : تصويب كلمات مزيدة بالهمزة، ضمن : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : ملحق محاضر جلسات المجلس والمؤتمر في الدورة السادسة والأربعين، القاهرة، 1984، ص ص 88 – 91 .

(32) نفسه، ص 88 .

(33) نفسه، ص 89. ونشير إلى أن المسألة نفسها قد عرضتها لجنة الأصول على المجمع في دورته الثانية والأربعين (1976) في قرار عنوانه " جواز مجيء " أفعله " مهموزا بمعنى فعله " وقد قبله مجلس المجمع لكن المؤتمر رفضه – ينظر : مجمع اللغة العربية بالقاهرة : مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، ص ص 93 – 94. ونشير أيضا إلى أن المجمع لم يدون أيا من الاستعمالات المجازة في الطبعة الثالثة من المعجم الوسيط .

(34) أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي : الغريب المصنف، تحقيق المختار العبيدي، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة) ودار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1996 (3 أجزاء)، 2 /567 – 585.

(35) نفسه، ص 567.

(36) نفسه، ص 568.

(37) نفسه، ص 570.

(38) نفسه، ص 571.

(39) نفسه، ص 571.

(40) نفسه، ص 571.

(41) لا نجد من الاستعمالات المخطأة المذكورة إلا النادر في المعاجم العربية الحديثة، منها في المعجم العربي الأساسي " أربك" و"إرباك" – دون ذكر المجرد "ربك" – (ص 502)؛ و"ملفت"، دون ذكر "ألفت" (ص 1093)؛ ومنها في المنجد في اللغة العربية المعاصرة " أباع " و" مباع " (ص 136)، و"أربك" و"مربك" (ص 530).

(42) ينظر حول هذه المسالة إبراهيم بن مراد: مسائل في المعجم، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1997، ص ص 85 – 91، نفسه: مقدمة لنظرية المعجم، ص ص، ص ص 144 – 153 .

(43) ينظر حول هذه المسالة في العربية إبراهيم بن مراد: الصيغية المعجمية، في مجلة المعجمية، 12 – 13 (1996 – 1997)، ص ص 121 – 137 .

(44) باعتبار الثنائي في نظر الخليل (كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1988، 8 أجزاء، 49/1 – 50) وسيبويه (الكتاب، 4 / 230) ثلاثيا قد حذف منه.

(45) الخليل : العين، 1 / 39.

46) نفسه، 1 / 48 .

(47) نفسه، 1 / 49 .

(48) سيبويه: الكتاب، 4 / 229 – 230 .

(49) ينظر القاسم بن محمد بن سعيد المؤدب: دقائق التصريف، تحقيق أحمد ناجي القيسي وحاتم صالح الضامن وحسين تورال، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1987، ص 373؛ أبو البقاء ابن يعيش: شرح الملوكي في التصويف، المكتبة العربية، حلب، 1973، ص 30 .

(50) ابن منظور: لسان العرب، إعداد يوسف خياط ونديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت 1970 (3 أجزاء)، 2 /78.

(51) ابن سعيد المؤدب : دقائق التصريف، ص 184.

(52) سهيل إدريس وجبور عند النور: المنهل، قاموس فرنسي عربي، ط. 9، دار الآداب ودار العلم للملايين، بيروت، 1987، ص 308.

(53) ينظر سهيل إدريس وجبور عبد النور: المنهل، ص 727.

(54) نفسه، ص 527.

(55) الخليل بن أحمد: العين، 6 /296 – 297؛ والرأي المثبت مضاف إلى النص المحقق وليس في أصول الكتاب؛ وينظر ابن منظور: اللسان، 2 / 388 و389.

(56) ينظر الفراء: معاني القرآن، 1 / 221، واللسان، 2 / 388 و389.

(57) ابن منظور: اللسان، 2 / 389.

(58) في النص " تضرب " وهو تحريف.

(59) في النص " جهل " " وهو تحريف.

(60) في النص " واحدة ".

(61) الخليل : كتاب العين، 2 / 295 – 296.

(62) اللسان، 2 / 389.

(63) المقالات الخمس، ص 89 (1 – 101).

(64) نفسه، ص 209 (2 – 150).

(65) نفسه، ص 245 (3 – 12).

(66) نفسه، ص 354 (4 – 106).

(67) نفسه، ص 368 (4 – 126).

(68) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، ص 34.

(69) نفسه، ص 32.

(70) ينظر: عبد القادر المغربي: تعريب الأساليب، في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1 (1934)، (ص ص 332 – 349)، ص 342 (والمقابل الفرنسي عنده Opinion générale)؛ إبراهيم السامرائي: معجميات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1991، ص 358 .

(71) إبراهيم السامرائي: معجميات، ص 363 (وفيه " الأكثرية " عوض " الأغلبية ").

(72) نفسه، ص 362.

(73) الأعمال المخصصة لما حدث من تطور في معجم العربية ونحوها في العصور السابقة للعصر الحديث قليلة، نذكر منها ثلاثة مهمة: (1) يوهان فك: العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980، وقد درس فيه دراسة معمقة ما سماه "العربية المولدة " بين القرنيين الثاني والسابع الهجريين (الثامن والثالث عشر الميلاديين)؛ (2) عبد العزيز مطر : لحن العامة في ضوء اللغوية الحديثة، ط. 2، دار المعارف القاهرة، 1981، وقد درس مظاهر التطور في العربية بين القرنين الرابع والسادس الهجريين (العاشر والثاني عشر الميلاديين) من خلال كتب التصويب اللغوي؛ (3) البدراوي زهران: في علم اللغة التاريخي، دراسة تطبيقية على عربية العصور الوسطى، ط. 3، دار المعارف القاهرة، 1988، وقد درس فيه مظاهر التطور في العربية في عصر الحروب الصليبية (من القرن الخامس إلى القرن السابع الهجريين (الحادي عشر إلى الثالث عشر ميلاديين) تقريبا.

(74) مجمع اللغة العربية بالقاهرة : القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987 م، وقد اشتمل على مظاهر من التطور الحادث في الاستعمال المعاصر بين الكتاب خاصة والمظاهر المصوبة يندرج جلها في ما يعتبره القدماء لحنا.

(75) ينظر خاصة : Hans Wehr :A Dictionnary of Modern Written Arabic ، 1966، weisbaden , (= معجم العربية المعاصرة المكتوبة)؛ دانيال ريغ : السبيل، معجم عربي فرنسي، لاروس، باريس، 1983. والمعجم العربي الوحيد الذي أراد مؤلفوه جمع المستحدث من الألفاظ والأساليب هو " المنجد في اللغة العربية المعاصرة "، لكن مادة هذا المعجم ليست وليدة مدونة انتهي إليها باستقرار النصوص العربية المعاصرة بل قامت على النقل من المعاجم العربية الحديثة، وجلها – حسب ما تدل عليه "المصادر والمراجع" المعتمدة في التأليف – في المصطلحات العلمية والفنية.

(76) هو ما ذهب إليه لغوي مجمعي مشهور هو إبراهيم أنيس في كتابه مستقبل اللغة العربية المشتركة، القاهرة، 1960، ص 71؛ وقد أخذ بالمذهب نفسه البدراوي زهران في كتابه في علم اللغة التاريخي، دراسة تطبيقية على عربية العصور الوسطى (ص ص 49 – 52)، والكتاب أطروحة دكتوراه، وقد نسب هذا المؤلف هذا المذهب إلى يوهان فك أيضا (العربية، ص 241)، ولكن فك قال في الصفحة التالية (242): " ولقد برهن جبروت التراث العربي التالد الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها إلى زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر. وإذا صدقت البوادر، ولم تخطىء الدلائل، فستحتفظ أيضا بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية، ما بقيت هناك مدنية إسلامية".

(77) إبراهيم أنيس: مستقبل اللغة العربية المشتركة، ص ص 66 – 67، وهو يرى "أن الظروف مهيأة لهذه اللهجة عن طريق الإذاعة، فإن القوم يؤثرون كل ما تذيعه محطات القاهرة، وما تنتجه من أفلام، وما تقوم به الفرق التمثيلية من مسرحيات، وما تكتبه الصحف والمجلات بهذا الأسلوب الدارج على الألسنة والسائد في الحديث والخطاب، وهم يذكروننا بدور الغناء من أفواه المشهورين، فللغناء أثره في عملية التشويق التي هي أساس هام في كل تقليد لغوي ..." وقد كتب هذا ونشر سنة 1960، ولو كان المؤلف حيا اليوم لغير رأيه.

النظرية اللسانية العربية الحديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية عند مازن الوعر

الأستاذ قبايلي عبد الغاني
جامعة مولود معمري تيزي وزو

مقدمة: كان واحدًا منّا يعاني ما نعانيه من المشكلات اللغوية والحضارية التي تعيشها الأمّة العربية المغلوبة على أمرها، وكان غيورًا أكثر منّا على جعل هذه اللغة الشريفة؛ أي اللغة العربية لمن يجهل ذلك في مستوى حضارة القرن العشرين ساعيًا كباحث جاد مجدّ إلى ذلك دون أن يعرف سببًا كافيًا للراحة، ومن دون أن يرى فيه كلل أو ملل، فبدأها بالتعليم والإشراف والتأليف والمشاركة في المخابر والمنظمات والندوات والملتقيات العربية والعالمية إلى تبليغ رسالات علمائنا العباقرة وتهذيب وترويض لما يأتي إلينا من وراء البحار، سواء أكانت نظريات أم مناهج أم حتى علوم، كلّ ذلك الجهد والصدق والأمانة تمرّ عليها سنتان مذّ أن رحل عنّا في صمت رهيب، نعم هما سنتان منذ أن ودعنا فيها الأستاذ العبقري "مازن الوعر" الثرى، فاليوم نقول فيك ما قاله أحد شيوخنا في شيخه: يا ساكن الضريح، متّ فمات اللسان القوّال، والعزم الصوّال والفكر الجوّال، مات فيك الرسم وبقي الاسم، واتّفق الودود والكنود على الفضل والعلم.

فرغبة منّي على تذكر شيخي "**مازن الوعر**" سأحاول في هذه المقالة تسليط الضوء على ثلاثة محاور كانت شغله الشاغل، وهمّه الذي قارب به شطّ قبره، وهي:

أ)- الإطار النظري الذي يراه مازن الوعر صالحًا للتراكيب الأساسية في اللغة العربية.

ب)- إمكانية صياغة نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية.

ج)- ارهاصات ومبرّرات النظرية عند مازن الوعر.

كما أنّني سأحاول شرحها وتبسيطها مشيرًا إلى أنّها قد وردت في أعماله بلفظ مختلف، لذا سأعتمد على ثلاثة كتب رئيسة في هذه المقالة، هي:

1)- نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية.

2)- دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة.

3)- دراسات لسانية تطبيقية.

التحليل:

أ)- الإطار النظري الذي حدّده مازن الوعر للتراكيب الأساسية في اللغة العربية: ينطلق مازن الوعر[1] في تحديده للإطار النظري والمنهجي لتحليل التراكيب الاسمية والفعلية من مجموعة أهداف ترمي في مجملها إلى الكشف عن التمثّلات التي تشكل البنيتين العميقة (المقدّرة) والسطحية، وفي المرحلة التّالية نلاحظ محاولته معرفة القواعد التحويلية الحرّة التي تتبني عليها وليكون له ذلك اختار الوعر المناهج اللغوية الثلاثة المعروفة في اللسانيات العربية التفسيرية، وهي: النظرية النحوية العربية التراثية، متبوعة بالدعائم السديدة للنحاة واللغويين المتأخرين، واللسانيات التوليدية التحويلية، التي سبق وأن قدّمها تشومسكي[2] في مراحل مختلفة من إصداراته، مرفقة بما طوّر على إثره بعده من النظرات الدلالية التوليدية والتأويلية، ولكن قبل ولوجه ذلك فقد عمد إلى الإشارة إلى بعض المناهج اللسانية الموضوعة لتحليل التراكيب الأساس في اللغة العربية[3] على اختلافها من باحث إلى آخر، كما أن أصل هذا الاختلاف يعود إلى النظريات والمناهج التي يستقي منها الباحثون رُؤاهم، وبالتّالي: فإنّ الباحث في هذه المناهج سيجد أمامه فرضيات مختلفة من حيث مستوى الطرح، ومن حيث الوسائلُ التي اعتمدوها في تحليل هذه التراكيب والقواعد التي تحكم العملية النحوية والدلالية فيها.

يميّز مازن الوعر بين هذه النماذج ويصنّفها باعتبار مصادرها العلمية؛ فمنّها ما وضعه علماء الغرب من خلال نظرتهم التي تعتمد أساسًا على النظرية اللسانية والمصدر الثاني؛ هم علماء العرب الذين بحثوا في المناهج اللسانية الغربية معتمدين على فهمهم التراكيب العربية، ويرى المنظّر (الوعر) أنّ كلا المنهجين التحليلين يعانيان من قصور النظر من الجهة الدلالية واعتمادهما الكلّي على الجانب النحوي البنائي، وهذا يعني أنّ هؤلاء العلماء غلّبوا جانب المبنى على المعنى، وهذا سيؤدّي حتمًا إلى وصف جزئي أو جانبي للغة العربية، من خلال النظر في المواد اللغوية التي تتجاوب مع هذه النماذج اللسانية دون الأخرى، والنتيجة اللاّزمة عن هذا التصوّر«..أن مثل هذه التحاليل اللسانية ستكون غير كافية، وغير دقيقة لشرح الوجوه الدلالية للتراكيب العربية..»[4] ففي العموم، فإنّ المصادرات التي انطلقت منها هذه المناهج لتحليل التراكيب الأساس في العربية والكلّية، لا تعدو أن تكون مطابقةً لما دعا إليه تشومسكي في مراحل مختلفة من نظرياته، وما دعت إليه النظريات الدلالية التي سايرت المنهج التوليدي التحويلي، ويمكن تحليل التراكيب الأساس في اللغة العربية وفق القواعد التالية:

$$S \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} NP+ VP \\ NP+ Pred \end{array} \right\} \quad \text{-(1}$$

$$S \longrightarrow VP+ NP \quad \text{-(2}$$

$$S \longrightarrow Infl- V- SUBJ- OBJ \quad \text{-(3}$$

$$V \longrightarrow V^{I} - V^{II} - V^{III} \ (P^{III}) \quad \text{-(4}$$

$$S \longrightarrow V- \quad NP \quad -NP \quad \text{-(5}$$

$$\uparrow = \downarrow (Subj) \downarrow = \quad (\uparrow Obj = \downarrow)$$

تحليل: يكثر أصحاب المصادرة الأولى إلاّ أن الوعر يختصّ بالذكر – فقط- الباحثين اللسانيين الأمريكيين من سنو (1965م)، وكاين (1966م) ولويكوتش (1967م)، وبعض قرائنهم من العرب، مثل: يوسف عوض في طرحه عام: (1973م)، الذين يعتقدون أن البنية التركيبية العربية الأساس تتألّف من قاعدة: **مركب اسمي مضافا إليه المركب الفعلي**، أو من **مركب اسمي مضافا إليه المسند**، وتجدر الإشارة إلى أن هذه القاعدة تعود في مجملها إلى طرح تشومسكي الأوّل لعام: (1957م) [5] الذي يقضي بأنّ المركب الاسمي يتكوّن من تعريف واسم، في حين يتألّف المركب الفعلي من فعل ومركب إسمي، هذا الأخير الذي ينقسم بدوره إلى تعريف واسم، كأن تقول: "زيدٌ جاء وخالدٌ ذهب" أمّا العلاقة التي تجمع بين المركبين فإنّ النحو العربي يصفها بالإسناد، وينظر إلى الجمل السالفة ومثيلاتها على أنّها بنية صغرى، وهذا يعنى أنها صالحة لأن تكون المنطلق الذي يمكن لكلّ الدراسات النحوية العربية أن تتخذ من النموذج الأدنى لتحليل التراكيب، فالبنية الصغرى التي نأخذ بها –هنا- «..تعتبر في المؤلفات القواعدية العربية مقدّمة نظرية لدراسة الأنماط المختلفة للعلاقة النحوية[6].»، ويتعزّز هذا الموقف أكثر إذا علمنا أن الكلام يمكن أن يكون مفيدًا بدءًا من كلمتين فأكثر؛ أي أن الكلام يتألّف في أدنى حدّ له من كلمتين تسند إحداهما إلى الأخرى، فيمكن أن تكونا من اسمين، أو من اسم وفعل، فأمّا الاسمان في التكوين الأوّل فيكون نحو: "زيدٌ قائمٌ"، والنمط الثاني نحو: "قام زيدٌ" وهذا على مذهب الخليل وسيبويه، ففي المثالين السالفين نستطيع فهم الإسناد كبنية ثنائية (اسم + اسم) وبالتالي؛ فإنّها توفر لنا مقدرة خاصة على التمييز بين عنصرين أساسين يبنيان علاقة إسناديةً؛ أوّلاً العنصر الذي يضاف إسنادًا وهو الخبر (المسند)، أو ما كان في منزلته، والعنصر الثاني: الذي يضاف إليه مقولات النحو الوظيفية الأخرى وهو المبتدأ، والنتيجة التي نتوصّل إليها هي: إنّ الإسناد يكون غير ممكن دون طرفين يعبّر عنهما بالمسند إليه

والمسند، وتؤدي دراسة الإسناد –بالتالي– إلى دراسة الأجزاء المكوّنة للتراكيب الإسنادية، وترتبط صفة العلاقة النحوية بطبيعة تلك الأجزاء المكوّنة،[7] ومن الأهمية بكان دراسة هذه الأجزاء المكوّنة للإسناد والغاية من ذلك هي: تحليل العلاقات الإسنادية التي يجب أن تكون أوّلاً وقبل كلّ شيء على أساس تحليل الجملة الاسمية كمنطلق لتحليل كلّ التراكيب الأساسة في اللغة العربية، ذلك لأن الجملة الاسمية كـ(مبتدأ وخبر)، أو كـ(مسند إليه ومسند)، من نمط (زيدٌ قائمٌ)، و(هو قائمٌ) هي نواة كل الجمل التي يمكن أن يستقيم معناها في اللغة العربية؛ حيث إنّ العلاقة الإسنادية هنا كانت بحمل "القيام" على "زيد"، وفي الجملة الثانية على "الضمير" الذي أدّى وظيفة الاسم الظاهر ودلّ على معناه، وبالتالي: فإنّ العملية الإسنادية تكون بين كلمة وكلمة أو بين اسم واسم أو اسم مفرد واسم مفرد ...الخ، وفي الحقيقة: فإنّه يمكن تحديد هذه العلاقات بمجموعة واسعة من التحديدات المبنية أساسًا على خواص العناصر البنيوية للعملية الإسنادية، كحمل النكرة على المعرفة، أو الفرع على الأصل؛ فالمبتدأ ينظر إليه على أنه موضوع الكلام، أو أنه الأصل في المعنى أو أنه المعرفة في المبنى، وفي العكس النقيض ينظر إلى الخبر على أنه محمول أو فرع أو نكرة، وبالتالي فإنّه غير قادر على تأليف الكلام، وهذا التحليل يؤدي بنا في الأخير إلى تحصيل قاعدة نظرية تستخلص من هذه الملاحظة التجريبية هو: أن الأصل في التراكيب الأساس في اللغة العربية يجب أن تنطلق من مصـــــادرة مفادها: | ج ←م إ+ م إ أو: NP+NP ⟵ S | وباستخدام الطرائق التحويلية التي شرحها علماء النحو العربي القدماء نستطيع شرح جميع الأنواع الممكنة للإسناد، التي ينظر إليها على أنها فروع لها أو مشتقّة منها فانطلاقًا من هذا القانون الأساس يمكن أن يكون منطلقا لفهم كلّ الظواهر النحوية الخاصة.

أمّا المصادرة الثانية التي أشار إليها الوعر، والتي حاولت بدورها تحليل التراكيب الأساس في اللغة العربية فهي: من جنس المصادرة الأولى، لكنّها

تختلف عنها –نوعًا ما- لتكوّن من مركب فعلي مضاف إليها مركب اسمي، لتأخذ صيغة من نوع: **S ⟶ VP+ NP** أو **Ph ⟶ SV+ SN**، وتجدر الإشارة إلى أن هذه القاعدة في هذا التحليل من صياغة كلّ من: أنشن وشرابير عام:(1968م) [8] وهي بدورها استجابة متطابقة لما دعا إليه اللساني الأمريكي تشومسكي في طرحه الأوّل، [9] وهي –مثلما أسلفنا- لا تختلف كثيرًا عمّا أشرنا إليه في المصادرة الأولى، إلاّ أن هذه الأخيرة تبدأ بمركب فعلي، على عكس الأولى التي تبدأ بمركب اسمي؛ وهذا يعني أن أصحاب هذا التوجّه ينظرون إلى الجملة من خلال تصدّر الفعل في أركانها، نحو: "يقومُ زيدٌ" وهذا النوع من الجمل، هو: ما نصطلح عليه في الدراسات النحوية العربية بـ"الجملة الفعلية"، وبالتالي: فإنّ هؤلاء الباحثين يبنون مناهجهم على هذا النمط، ويجعلون من الفعل مكونًا أساسًا في عملية تأليف الكلام والعمدة في بناء الجملة، وهذا الرأي يكون على كثير من الصواب والمنطقية في اللغتين الفرنسية والانجليزية ومن كان في أرمّتهما، وأقلّ من ذلك بكثير في اللغة العربية؛ لأن الوظيفة التي يقوم بها الفعل في الجملة العربية هي وظيفة توسم بالمحدودية وضيق الآفاق ويظهر ذلك في مواطن عدّة، مثل: عدم استطاعة الفعل على تأدية وظيفة المبتدأ في الجملة الاسمية، وبالتّالي؛ فإنّه غير قادر على تأليف موضوع للكلام، ومن جهة أخرى فإنّه لا يستطيع أن يؤلف كلامًا مفيدًا باتحاده مع فعل آخر، وهذا ما تنبّه إليه مهندسو النظرية النحوية العربية القديمة، أمثال: الخليل وسيبويه وهذا ما نفهمه من سيبويه عندما قال: «فلابدّ للفعل من اسم كما لم يكن للاسم الأوّل بُدٌّ من الآخر في الابتداء[10]»، ومعني هذا القول هو تحديد طبيعة الفعل بافتقاره إلى الاسم والذي لا يعدو إلاّ أن يكون خبرًا في الكلام، ولا يختلف هذا التحديد في معناه عمّا قال به ابن هشام، فهذا الأخير الذي يرى أن الفعل: «.. يؤخذ في الخبر كمنطلق الحالة التي يكون الخبر فيها اسمًا مفردًا[11].»، ومن هنا تظهر جلّيا مسألة التعادل الوظيفي بين الاسم والفعل عند

قياسهما من حيث التعريف والتنكير؛ فالاسم يحمل معنى المعرفة بينما الفعل يكون بمنزلة النكرة «فالفعل يعتبر وحدة لغوية تحمل معني النكرة، لأنه يكون خبرًا وجوهر الخبر ينحصر في أنه يستخدم كوحدة تحمل معنى النكرة[12]»، وفي الحقيقة: إنّ بناء معيار علمي فاصل بين ما يمكن أن يكون جملة اسمية أو فعلية، حتى إنّ التفصيل المقدّم بينهما انطلاقا من تصدّر الاسم أو الفعل في جملة معينة، والبناء - على هذا الفصل الصارم- معيار لتحليل التراكيب الأساس في اللغة العربية، يعرّض إلى مواجهة مجموعة من إشكالات تقف في أحايين كثيرة دون معالجتها معالجة كافية وشاملة، وبناءً على هذا الأساس فإنّ مازن الوعر يكون على كثير من الصواب عندما يقول: إنها غير كافية لأن تعتمد في تحليل التراكيب.[13] أمّا المصادرة الثالثة التي ذكرها مازن الوعر نقدًا، والتي أعلن عنها الباحث اللساني العربي يوسف عون عام: (1979م) معتقدًا أن فهم التراكيب العربية ينبغي أن ينطلق من مصادرة تتألف بشكل عام من (فعل وفاعل ثمّ مفعول به)، ويمكن التعبير عن هذه المعادلة بصيغة أخرى تتمثل في (مسند إليه ومسند وفضلة)، وما نلاحظه - هذه المرّة- هو العنصر الزائد على يسار الفاعل، وهو: "المفعول به" أو ما كان بمنزلته من الفضلات، أمّا العناصر الأساسية الأخرى من (فعل وفاعل) فهي لا تختلف عمّا ذكرناه في المصادرة الثانية، ويقتضي المعيار اللغوي العام في كلّ المناهج اللسانية أن الزيادة في المبنى تؤدّي بالضرورة إلى الزيادة في المعنى، فبالرغم من أن الفضلة مكمّل معنوي للعناصر الأساس في الجملة، إلاّ أنها تقع داخل التركيب الإسنادي، وتحكمها مجموعة من القواعد تجعلها مرتبطة بالمسند إليه والمسند، وبالتالي فإنّ الوظيفة التي تقوم بها هذه المكمّلات هي وظائف ثانوية مقارنة بالمكونات الأساس، فعندما نقول: "ضرب زيدً خالدًا"؛ فإنّ الاسم الثاني يعتبر أقلّ منزلة في البناء الإسنادي من الاسم الأوّل، وعمل على إظهار معنى "الضرب" الذي قام به "زيدٌ"، فبيّن من وقع عليه هذا الحدث، هذا من

الناحية الدلالية، أمّا من حيث القواعد النحوية: فإنّ طبيعة الفعل هي من تحدّد افتقار الجملة للمكمّل من غناها عنه ليس إلاّ.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المصادرات التي تمّ تحليلها –إلى حدّ الآن– قد اهتمّت –فقط– بالجانب النحوي البنائي[14] دون التعرّض إلى الجانب الدلالي بأيّ شكل من الأشكال. أمّا المنهج الذي حاول بناء نموذج أدنى لتحليل التراكيب الأساسي في اللغة العربية من خلال منطلق دلالي، فهم اللسانيون العرب المعاصرون الذين صاغوا المصادرة الرابعة؛ أيّ: $V \longrightarrow V^{|}\text{-}N^{|||}\text{-}(N^{|||})\text{-}(P^{|||})$، ومن أبرز هؤلاء الباحث العراقي: مرتضى جواد باقر في طرحه عام: (1980م)، عند محاولته تطبيق نظرية جاكندوف الدلالية على التراكيب الأساسي في اللغة العربية، إلى جانب نظرية أكس وصلة (X) [15] فمن خـــلال الدمج بين المعيارين الدلالي (لجاكندوف) والنحوي (إكس وصلة، لتشومسكي) خـــرج مرتضى جواد باقر بالمصـــادرة الأخيـــرة، كمـــا هـــي واضحـــة في كتابه: (Aspects of Clause structure in Arabic)، المنشـــور عام: (1980م)، وإذا ترجمنا هذه المعادلة إلى اللغة العربيـــة، فإنّهـــا تأخـــذ الشكـــل الرياضي التـــالي: ف̄ ←—— ف- إ/// - (إ///) –(جار ومجرور///). فالطرح الدلالي لجاكندوف ينبني أساسا على أربع قواعد إجرائية تأخذ التسلسل التالي:

ا)- **قواعد التركيب الوظيفي**: وهي مجموعة من القواعد التي تحدّد طبيعة العلاقات الدلالية بين العناصر والأركان اللغوية في التراكيب الأساسي مثل: الموضوع، والمكان، وابتداء الغاية، وانتهاؤها، والفاعل.. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأدوار لا تختلف عمّا حدّده غروبر عام: (1965م) [16] وبناءً على ذلك يكون (الموضوع) ركنًا دلاليًا وُجوبيًا في الجملة، كما يستطيع من خلال هذا الدور أن يعبّر عن حالة التركيب الدلالية، بينما تسمح له مقولة (المكان) أن يكون ركنًا جوازيًا، يعبّر عنه إمّا بمفهوم حسّي أو بمفهوم تجريدي[17] كما هو الشأن في (بداية الغاية ونهايتها)، بينما يكون الفاعل على نوعين: الفاعل

المسبِّب (بكسر الباء)، والفاعل المسبَّب (بفتحها)، وانطلاقا من هذا التحديد يمكن استنتاج قاعدة أولية متعلّقة بالفعل كعنصر أساس في بناء الجملة، وهي: **(فعل+ جار ومجرور- فعل+ جار ومجرور+ اسم...الخ).**

ب)- التركيب السياقي الموضّح: ويجعل جاكندوف هذا المحور رأسًا في مجموعته لتحديد السياقات الممكنة والمختلفة منها، مثل: التطابق، والتبعية والربط الإحالي، والمجاز..الخ.

ج)- التركيب التطابقي: الذي يبيّن ما إذا كان في التركيب ركنان لغويان يعودان على بعضهما البعض؛ من حيث الربط الإحالي[18]، أو إلى حالة الربط غير الإحالي، مثل: التضاد والتناقض وعدم التطابق، فهذه الأخيرة تعتبر من العلاقات التي تحكم الأدوار الدلالية في الجملة، ليس –فقط- عند جاكندوف وغروبر، وإنّما في طبيعة اللغات الطبيعية بشكل عام.

د)- تركيب العناية والاهتمام والتقديم: يتألف هذا التركيب من **التوكيد** و**النبر** و**التنغيم** ليدلّ على المعلومات الجديدة والقديمة، التي تفصح عنها هذه العلاقات الدلالية في التركيب الأساس؛ لأنّ هذه العناصر قد تغيّر معنى الجملة كلّيًا دون تغيير الوحدات المكوّنة للجملة، أو حتى تغيير الرتبة، وإذا جعلنا لذلك مثلاً فإنّه يكون على نحو: [(**زيدٌ** أخو عمرو!) و(زيدٌ أخو **عمرو**؟)] فإنّنا نلاحظ أن الجملتين متكوّنتان من العناصر ذاتها (زيد، وأخو، وعمرو) والرتبة نفسها، وهذا في الغالب يمنح تفسيرًا دلاليًا واحدًا، لأن البنية العميقة (المعنى) في الجملتين واحدة، ولكن ما لاحظناه في الجملتين السالفتين أن المعنى مختلف كلّيا، رغم تطابق الشروط التي تحاول أن تجعلها متطابقة في المعنى فالجملة: [**زيدٌ** أخو عمرو!] دلّت على التعجب، بينما الجملة [زيدٌ أخو **عمرو**؟] دلّت على الاستفهام وما دلّنا على ذلك إلاّ ظاهرة النبر والتنغيم، التي أثبتت استفهامًا عن أخوة زيدٍ لعمرو، وتعجبا في الجملة الثانية عن أخوّة عمرو لزيد. أمّا الجانب النحوي لجواد باقر فإنّه يعتمد –مثلما أشرنا إليه- على نظرية (س) الموصولة

لبنية العبارة، ويرى أن هذه النظرية الفرعية تختصّ ببنية المكوّنات؛ جملاً وعباراتٍ ووحدات أخرى أصغر[19] وبالتالي فإنّها تصف العلاقات البنوية بين الوحدات المكوّنة للجملة، انطلاقًا من التحديد الذي يقع في مجموعة من القوانين الأخرى، وفي مجملها لا تتجاوز التحديدات التالية:

ع ف ←ف+ ع أ، أو ع ف ←ف+ ع أ+ ع ج، أو ع ← ف+ ع أ +(ع ج)

أو ع ←ع ف+ (ع أ)+ (ع ج)؛ بمعنى أنّ التركيب الأساس في اللغة العربية إمّا أن يكون: عبارة فعلية متكوّنة من فعل زائد عبارة اسمية وهذه الأخيرة متكونة من أداة التعريف والاسم، أو عبارة فعلية متكونة من فعل زائد عبارة اسمية (كرجل وامرأة)، وعبارة الجار والمجرور كـ(في الدار، وعند البيت)، أو عبارة عامة متكونة من فعل زائد عبارة اسمية زائد عبارة الجار والمجرور، نحو: (ذهب زيدٌ إلى البصرة، وعاد عمرو من اليمن)، وأخيرًا العبارة المتكونة من عبارة فعلية زائد عبارة اسمية (تعريف+ اسم) وأضيف إليها عبارة الجار والمجرور(حرف الجرّ+ اسمه المجرور المضاف+ المضاف إليه).

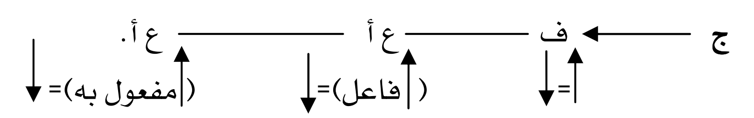
وإذا اعتمدنا نظرية ($\overline{X}$) أو (س) وصلة، لشرح هذه العلاقة فإنّنا سنجدها (النظرية) تحاول تجسيد الخصائص العامة لبنية العبارات جميعها، وليس لتوظيف بنية عبارة بعينها في هذه اللغة أو تلك[20]، فكلّ عبارة تتكوّن من رأس يستند على مجموعة من المكوّنات الأخرى، ويكون من الفصيلة التي تنتمي إليها العبارة، بل أكثر من ذلك فإنّ العبارة تأخذ اسمها من الفصيلة المعجمية التي ينتمي إليها الرأس، وبعبارة أخرى: فإنّ العبارة التي يتصدّرها الفعل أو يكون رأسا فيها تسمى: العبارة الفعلية، وإذا كان الاسم رأس العبارة فهي عبارة اسمية، والعبارة الوصفية هي ما كان رأسها صفةً، والعبارة المجرورة هي ما كان رأسها جارًّا أو مجرورًا، وهكذا ...الخ، ثمّ إنّ هذه النظرية تنبّه إلى ملاحظة هامة مفادها: إنّ الفصائل المعجمية الأساس التي تندرج تحتها كلّ العبارات هي أربع فصائل: اسم وفعل وصفة وحرف الجرّ، وبالتالي؛ فإنّه طبقا

لهذه التحديدات والقواعد السابقة فإنّها تترأس العبارات المعجمية التّالية: (ع أ) (ع ف)، (ع ص) (ع ج) وإنّ كلّ عبارة من هذه العبارات تتّصل بفصائل الكلمات الرئيسة، التي تصنّف وفقا لها المداخل المعجمية في المعجم[21] وفي الجانب الآخر من هذا التحليل؛ فإنّنا نلاحظ أن هذه الرؤوس في كلّ هذه العبارات تدعّم بمجموعة من أجزاء لا غنى للعبارة عنها وهي المكمّلات أو الفضليات –هذه الأخيرة- التي تحدّد السمات المعجمية لرأس العبارة، فمثلا تكون الفضلة عنصرًا أساسًا ومهمًّا في العبارة التي يكون فيها الفعل المتعدّي رأسا في مجموعته، وإذا لم تتوفّر العبارة في مثل هذه الحالة على مكمّل، فإنّ هذا الوضع سيؤدي إلى خلل في التركيب النحوي والصياغة المعنوية معًا، وتعجز العبارة عن أن تكون مفيدة بذاتها، وإذا كان ذلك كذلك –وهو كذلك- فإنّه سيتمّ إلى جانب الرأس والفضلة إضافة عنصر آخر تستوجبه العبارة لإتمام معناها وإفادتها، هو المخصّص أيّ "مخص- Spécifier"، الذي يمنح الرأس سمات دلالية ومعنوية معيّنة، وفي الركن الرابع تأتي مقولة "الصرفة" ويرمز له في هذه النظرية بالرمز (صر)، كالتذكير والتأنيث والعدد والجنس...الخ، وإلى - حدّ الآن- لم تذكر كلّ الشروط والتحديدات التي تتطلبها العبارة، ولا يكون لها - ذلك- إلاّ بعد تزويدها بالمقولة الخامسة المتمثّلة في مقولة المصدر(مص)، وهذا المفهوم الأخير هو آخر المفاهيم التي جاءت بها نظرية (س) وصلة التي تعالج العبارات التي يكون رأسها **مصدرًا** ويجعل من العبارة عبارةً مصدرية، وبناءً على هذه التحديدات تنتج لنا في الأخير المصادرة التي يعتبرها مرتضى جواد باقر الأساس في تحليل التراكيب العربيـة، التي نترجمها بالشكل التالي: **فَ ← ف- أ||| (أ|||)- (ع ج|||)**؛ أيّ أنّ العبارة الفعلية تتكوّن من الفعل بمستوياته وخصائصه المختلفة، زائد اسم وسماته المتعدّدة والمحصورة في مجموعة من المميّزات، زائد عبارة الجارّ والمجرور وأشكاله الأخرى. فهذه الفرضية في العموم يرى الوعر أنها مقبولة إلى حدّ ما، ولكنها ليست الأمثل

لتعرّضها إلى مجموعة من النقائص عند تطبيقها على التركيب الأساس في اللغة العربية.[22]

ومن الفرضيات التركيبية المطروحة –في هذا الصدد- والتي يراها مازن الوعر أكثر حداثة وقرّبا إلى خدمة هذا الهدف هي الفرضية الأخيرة، التي وضعها اللساني المغربي: عبد القادر الفاسي الفهري التي اصطلح عليها بـ: الفرضية الوظيفية المعجمية[23]، مستفيدًا ومطبّقا الفرضية النقدية التي وضعتها الباحثة الأمريكية "جين برزنن- J-Bresnan"، على نموذج تشومسكي عام: (1965م)؛ وطبّقه الفهري بدوره على التراكيب الأساس في اللغة العربية بغية تفسيرها وتحليل مكوّناتها.

إنّ المنهج الوظيفي المعجمي الذي اعتمده الفاسي الفهري ألزمه فهمًا خاصًا للتراكيب في اللغة العربية حسب الوعر، وهذا الفهم الخاص جعله يطرح المصادرة الأخيرة، أو القاعدة التي يمكن ترجمتها إلى اللغة العربية، لتأخذ الشكل التالي:



وينطلق فهمُ الفهري في تحديده المنهج اللساني من بناء عقلي صوري يطمح إلى ربط أكبر عدد ممكن من الظواهر الملاحظة بقيود خاصة، تكوّن مجموعة منسجمة من الأحكام المعقولة والمقبولة نظريًا وتطبيقيًا يحكمها في الأخير مبدأ التفسير،[24] ويمكن تمثيلها كمجموعة من المفاهيم الأساس، أو مجموعة من المسلّمات نستنتج منها النتائج التفسيرية للنظرية،[25] من –هنا- نبني فهما آخرًا يتعلّق بمحاولة الفهري وسعيه الدؤوب إلى تجاوز الوصفية والتقريرية ليتّجه نحو بناء منهج تفسيري كمنهج شامل يفسّر النظام النحوي ومفاهيمه، مثل: تفسير الحالات الإعرابية، والتطابق والتقدير والحذف والزمن،[26] ومن حيث اللوازم المعجمية كالمعنى والتعدّي واللزوم، وصيغة الفعل

وتجدر الإشارة –في هذا الموضع- والتنبيه إلى أن المعجم عند الفهري يشمل النظام الصرفي، والصوتي، وشيئا من النظام النحوي؛[27] وينطلق الفهري في تحليل المصادرة –أعلاه- من نقد أطروحة الأدوار الدلالية، في فرضية تبيّن تفاعل النظامين النحوي والمعجمي، وكان هذا فيما سمّاه "مشكلة الأدوار الدلالية، والوظائف النحوية والربط بينهما"[28]، وليشرح طرحه يقدّم هذه الأمثلة:

ا)- ضربَ الرجلُ الولدَ.

ب)- تلقّى الولدُ ضربةً.

ج)- أنهكَ الضربُ الولدَ.

نلاحظ في الجملة الأولى أن الفعل: (ضربَ) متعدّ أخذ فاعلاً هو(الرجلُ)، ومفعولاً به (الولدَ)، وفي الجملة الثانية؛ أصبح (الولدُ) فاعلاً، وفي الثالثة؛ أصبح الحدث (ضرب) فاعلاً، وهذا ما يسميه الفهري تناوب أركان الجملة [ف، فا، مف]، دون قاعدة دقيقة تفصّل في حالات التناوب، وهذا هو أهمّ مشكل في الدلالة[29]، ومن خلال هذا المنطلق يمكن شرح المصادرة التي ختم بها الوعر مجموعته التي حاولت تقديم النموذج الأمثل لتحليل التراكيب الأساس في اللغة العربية، فـ- الفاسي الفهري- يرى أن كلّ جملة تتألّف من فعل يتصدّرها وعبارة اسمية وأخرى اسمية كذلك، ونلاحظ أن تحت هذه التحديدات تأتي رموز أخرى، فمثلا تحت عبارة (ف)، جاء رمز (↓=↑) وهذا الرمز عند الفهري يعبّر عن سلسلة كلامية في حالة ارتباطها بمجموعة من القيود الضرورية، والتي تعنى أن متناسبات الميتا متغيّرات المراقبة، والمراقبَة يجب أن تكون شبه متناظرة، وقيد نسبة التناظر هو صيغة ضعيفة القيد والتناظر يسمح بتغاير براميتري [Parametric] واختلاف ما بين اللغات اعتبارًا لدرجة التقاطع الممكن،[30] وقد يحصل الاتفاق على أن هذا التحديد الذي قدّمه الفهري تحديدٌ في غاية التعقيد نظرًا لهذه البنية الاصطلاحية وبمصطلحاتنا المعتادة يرى الفهري أن النحو الوظيفي المعجمي يضع مجموعة من الشروط

لمعالجة نحوية [Grammaticalité] سلسلة كلامية تحكمها بدورها مجموعة من القواعد الداخلية التي تحصي مجموع الحالات الممكنة لتناوب المراقبة والمراقبَة (وهذا المصطلح في استعمال الفهري لا يبتعد في معناه عن العامل والمعمول) والتي يجب أن تكون في الغالب الأعمّ شبه متناظرة، هذه الأخيرة التي يراها صيغة ضعيفة القيد ما لم تدعّم بتغاير براميتري (خاص بلغة معيّنة) أمّا الرمز (↓ فاعل)= ↑ و(↓ مفعول)= ↑ فهي للدلالة على سمات الموضوع منها إلى الرأس ذهابا وإيابا صعودًا ونزولاً.

وفي الحقيقة؛ فإنّ الباحث المغربي[31] "عبد القادر الفاسي الفهري" يلتقي مع مازن الوعر في كثير من مواطن المعرفة اللغوية العربية، ومن بينها: التقاؤهما في المنهج المعتمد لدراسة اللسانيات العربية الحديثة؛ فكل من الفهري والوعر من زعماء المنهج التفسيري، ومن جهة أخرى فإنّهما يعتمدان بالدرجة الأولى على النظريات اللسانية المتطوّرة في أمريكا تحت لواء تشومسكي، والنظريات الدلالية التي اعتمدها الوعر والتوليدية التحويلية والنظرية الوظيفية المعجمية التي انتقدت بها الباحثة اللسانية "برزنن" طرح تشومسكي الثاني (1965م) فمن خلال هذا التأصيل يكون الوعر على كثير من المنطقية، عندما ينظر إلى عمل الفهري على أنه من أحدث المناهج وأقربها إلى تحليل التراكيب العربية تحليلاً معقولاً.

خلاصة نقدية: يرى مازن الوعر أن هذه المناهج اللسانية للتراكيب العربية قد استطاعت الاقتراب من منطق اللغة العربية، وحاولت أن تفسّر بعض القضايا اللغوية، مثل: (المركب الاسمي، والمركب الفعلي) والتجلّيات التي تحكمها ولكنّه ينتقدها في اقتصارها على هذه المواد دون السعي إلى تفسير مواد عربية أخرى، مثل: (اسم الفعل واسم الفاعل، واسم المفعول، والمصدر والصفة المشبّهة وأسماء التفضيل....الخ)، هذا بالإضافة إلى اعتمادها على الجانب النحوي البنائي، دون تعرّضها إلى الجانب الدلالي، ومن هنا ينطلق الوعر؛ أيّ أنه

سيحاول طرح فرضية نحوية ودلالية للبنية العميقة والمقدّرة للتراكيب الأساسية في اللغة العربية مستخدمًا المنهج اللغوي العربي القديم –من جهة- ودمج المنهج التصنيفي الذي أسّسه عالم الدلاليات الأمريكي: ولتر كوك، عام: (1979م) بالمنهج التوليدي التحويلي الذي وضعه عالم اللسانيات نعوم تشومسكي في الفترة الممتدّ بين (1970- 1981م)، وذلك من أجل وصف وتفسير التراكيب العربية وشرحها نحويًا ودلاليًا[32]، وقبل الولوج إلى هذا الطرح الذي سيتبنّاه المنظّر في كلّ أعماله، يجب تثبيت ملاحظة –هامة جدّا- لم ينتبه إليها مازن الوعر والتي نعرضها على الشّكل التّالي:

نلاحظ في هذه المصادرات التي رصفها الوعر قصد بناء إطار منهجي لرؤيته التصورية الحديثة على تأسيس النظرية اللسانية العربية لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، أنه لم يشرحها ولم يبيّن مواطن النقد فيها ولا حتّى الغايات منها، وهذا نقص في تقديمه لآرائه، كما أنه لم يتعرّض –ولو من بعيد- إلى مفاهيم المدرسة الخليلية الحديثة، رغم أنها من أكثر الصياغات دقّةً، فقد حلّلت التراكيب العربية –إلى حدّ الآن- بمواد ووسائل لغوية عربية خالصة وأصيلة؛ وهذه المصادرة يصوغها العبقري الجزائري: عبد الرحمان الحاج صالح على الشكل التالي: **ج = [(ع ← $م_1$)± $م_2$] ± خ.**

ب)- إمكانية صياغة نظرية لسانية عربية حديثة عند مازن الوعر: إنّ المقصود من إمكانية إيجاد أو صياغة نظرية لسانية عربية حديثة –في هذا البحث وعند مازن الوعر- هو: تأسيس نظرية علمية عربية حديثة؛ من حيث وسائلها، ومن حيث منهج دراسة المواد اللغوية العربية، خلافًا لمجموعة النظريات اللغوية العلمية المطروحة في الفكر اللغوي العربي الحديث، التي تسعى إلى فهم وتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية الفصيحة، ويعتقد مازن الوعر أن البحث الدقيق والاستقصاء العميق لتراكيب العربية الأساسية في هذه اللغة – العربية الفصيحة- وتحوّلاتها يشكّل فراغًا يمكن أن يعوّض أو يوصف ويشرح

من خلال نظرية لسانية عربية حديثة،[32] ومن جهة أخرى فإنّ عدم التطابق التّام بين المقولات النحوية والدلالية للنظريات اللسانية الغربية التوليدية التحويلية والدلالية، مع مقولات النحو والدلالية والدراسات البلاغية في اللغة العربية تطرح ضرورة علمية قصوى لفتح مجال لنظرية لسانية عربية حديثة تستطيع توحيد المقولات في إطار عمل مزدوج، ويكون ذلك: أوّلاً وقبل كلّ شيء، بتحديد مواطن عدم التطابق التام؛ وتكييف أو تعديل الضوابط اللغوية للنظرية اللسانية الغربية، حتى تستجيبَ بشكل تامّ للمقولات النحوية التي صاغها عباقرة العرب من اللغويين والنحاة، فضلا عن تحديد خصوصيات الضوابط والقواعد النحوية والدلالية النابعة عن اللغة العربية نفسها دون سائر (الاشتقاقية وغير الاشتقاقية) وهذا يعني أنها ستختلف بشكل وضعيّ عن الضوابط التي صاغها علماء النحو العالميون، والضوابط العالمية الموضوعة في اللسانيات العامة بشكل عام.

ثمّ إنّ النظرية النحوية العالمية لتشومسكي تستطيع أن تبحث في اللغة العربية بوسائلها الكلّية، وأن تصل بهذه الوسائل إلى منجزات ونتائج تكون عربيةً محضة دون أن تشارك في البعد الكلّي للنظرية، ومثال ذلك: أنّنا إذا طبّقنا بعض الفرضيات المتأخرة لتشومسكي؛ أيّ بعد المرحلة الثانية خاصة الفرضية المعجمية التي وضعها عام: (1970م) على المادة العربية «..فإنّنا سنتوصّل إلى نتائج معجمية عربية لا يمكنها أن تخضع للفرضية المعجمية الغربية، وذلك لأسباب تتعلّق بالطبيعة الاشتقاقية للغة العربية..[33]» في حين أن العلاقات الشكلية للتراكيب العربية - من جهة أخرى- تخضع تمامًا للنظرية اللسانية التشومسكية الغربية ذلك: «..لأن النظرة الفلسفية البعيدة التي أرادها العرب القدامى من اللغة العربية تتشابه إلى حدّ ما مع النظرة الفلسفية المتوخاة، والتي يسعى الغرب إلى تحقيقها[34]»، ومن هنا فإنّ اللسانيات كعلم غربي، هي: ممارسة غربية في هيكلها، أمّا انتماؤها ومنطلقها الفلسفي وهدفها النفعي البراغماتي لا ينتميان إلى الغرب، وإنّما هما ملك حضارة الإنسان المعاصر

وبالتّالي: فإنّ هذه النظرية اللسانية العربية الحديثة التي يسعى الوعر إلى صياغتها ستحاول أن تقدّم حقائق مهمة جدًا عن بنية اللغة العربية، وكيفية عملها من أجل خدمة المعيارين العلميين اللذين تستند إليهما اللسانيات الحديثة وهما: معيار المنطلق الفلسفي ومعيار الهدف النفعي البرغماتي هذان المفهومان الأخيران اللذان يحدّدان المنهج الذي تعتمده أيّ دراسة في مجال البحث اللغوي.[35]

كما أن بعض التراكيب العربية، مثل: التركيب الاستفهامي، تبيّن بعض الوجوه الدلالية والنحوية العربية الخالصة دون أيّ تعالق أو تشابه مع أطروحات المنهج التوليدي التحويلي للتركيب الاستفهامي الكلّي في حين بعضها –يعني بعض حالات التركيب الاستفهامي- يكون قابلاً لتحديدات النحو الكلّي، ومشتركًا مع اللغات الطبيعية الأخرى، وهذه الحقيقة تؤدّي بمازن الوعر إلى الاعتقاد بأنّ هذه المميّزات تُرشّح اللغة العربية لأن تدرس في إطار اللسانيات التوليدية التحويلية، وبالتحديد المنهج اللساني الذي طوّر في أمريكا في السنوات الأخيرة بإشراف تشومسكي، كما أن هذه الأسباب السالفة الذكر تؤدّي بنا –في الحقيقة- إلى تحديد مفهوم العلمية والشرعية العلمية عند مازن الوعر؛ هذا المفهوم الذي يجب أن تتبني عليه كلّ المقاربات العلمية دون استثناء، والمبنية أساسا على مجموعة من الشروط الابيستيمولوجية، مثل: الملاحظة والضبط والدقّة ثمّ الملاحظة،[36] وهذه القوانين يجب أن تتوفر وتطّرد في مقاربة معينة، وعليها أن تكون مستجيبةً لمواد لغوية مختلفة وعالمية ويتوضح هذا المفهوم أكثر عندما يقول الوعر: «..تحتاج النظرية اللسانية لأن تكون مرنة في مبادئها النظرية والتطبيقية؛ أيّ أنها قادرة على الاستفادة من مختلف المواد اللغوية المنتمية إلى اللغات البشرية العالمية[37]»، ومن هنا فإنّ العلمية كمفهوم نظري إبيستيمولوجي تقييمي ينطلق عند الوعر من استفادة النظرية اللسانية الغربية من المواد اللغوية العربية التي ستقدّمها النظرية اللسانية العربية الحديثة ومن المفاهيم اللسانية التي وضعها علماء العرب القدامى، والعكس مطلوبٌ؛ أيّ

استفادة العرب واللغة العربية والدراسات اللغوية العربية من التطوّرات التي سمّاها مازن الوعر (المدهشة والعملاقة) من تكنولوجيا اللسانيات الغربية، لفتح آفاق جديدة أمام الدراسات اللغوية في اللغة العربية، وهذا جانب أصيل ومحاولة مبدعة يحاول –صاحبُها- بعزيمة خلق جوّ فلسفي وحضاري لمستقبل الدراسات العربية، وتهيئة الشروط العلمية المثلى لهذا الالتقاء (فكر لغوي غربي وعربي) ولهذا الانفتاح الذي يطمح إليه الوعر، هذا العالم الذي يرى في انكباب العقل العربي على منطق واحد في البحوث اللغوية يجعلُ كلاًّ من اللغة العربية والنظرية اللغوية العربية تعيشان في حالة غياب عن العالم، وفي زاوية شبه منسية في هامش الحضارة الإنسانية الزاهرة في الوقت الحاضر، والتي تتمتّع بوسائل متقدمة وإمكانات هائلة تستطيع أن تغزو ميادين كثيرة كما سبقت وفعلت ذلك مع علم اللغة النفسي والاجتماعي، والسيميولوجي، وغيرها من فروع المعرفة البشرية التي تعتبر ميزةَ العصر.

ج)- إرهاصات ومبرّرات النظرية عند مازن الوعر: لا يخلُو أيّ بحث تنظيري، أو نظرية علمية من جانب الفرض النظري الذي يبرّرها ويجعلها ممكنة ومعقولة الحدوث، منهجًا ومقدّماتٍ ونتائج، وإذا استقصينا أعمال مازن الوعر بحثا عن الفرضيات المبدئية التي انطلق منها، فإنّنا نبحث - في الوقت نفسه- عن الإرهاصات والآثار الأولى التي انتهجت سبيلاً علميًا أدي بها إلى صياغة نظرية تجمع هذه الملاحظات المشتّتة، وتثبت حقيقة التخمينات والانطباعات الأوّلية حول موضوع التراكيب في اللغة العربية، أو تفنيدها.

إنّ انطلاقة مازن الوعر كان من خلال البحث العميق في المناهج اللغوية العربية القديمة، واللسانية الحديثة من التوليدية إلى الدلالية، وكانت نتيجة هذا السبر، ملاحظة مجموعة من التشابهات والتمثّلات بينهما، وهذا التشابه أدّى –في الأخير- إلى قيام تصوّر عام حول المسألة اللغوية بين هذه المناهج، ومن هنا تنبعُ إمكانية تفسير منهج بمنهج آخر، مثلا: تفسير منهج العرب القدامى

بالمنهج التوليدي، كما أدّت إلى صياغة مجموعة من الفرضيات التي أخذت تتوجّه إلى صياغة أنموذج جديد في آلية التفكير في اللغة العربية، وإذا كان ذلك كذلك، فإنّ الفرضيات التي يمكن تلخيصها في هذا المجال هي:

ا- لقد أدرك مازن الوعر التشابه بين العلاقات التركيبية على مستوى التمثيل المقدّر (البنية العميقة) عند علماء العرب القدامى، وخصوصًا في وضع علماء اللغة القدامى من: الخليل بن أحمد وسيبويه وابن جنّي والأستراباذي أصولا بشكل مشابه (والشبه غير التطابق) مع تلك الأوصاف التي قدّمها تشومسكي في اللسانيات التوليدية التحويلية الغربية وبشكل أعمق في مرحلتها الثانية والثالثة التي جمعت بين النحوية والدلالية والمعجمية والصوتية.

ب- إنّ الضوابط المفروضة على التراكيب العربية للحدّ والتقليل من قوّة القواعد النحوية (كالضوابط المفروضة على التراكيب الاستفهامية) تشبه الضوابط المفروضة على القواعد النحوية التوليدية التحويلية التي كان قد وضعها العالم اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي في الفترة الممتدّ بين (1971- 1973م).[38]

ج- إنّ تحديد العرب القدامى للقواعد التوليدية والتحويلية للتراكيب العربية لا يختلف كثيرًا، بل يكاد يكون متشابهًا مع مفهوم القواعد التوليدية التحويلية في النظرية اللسانية التي وضعها تشومسكي، (وقد أشرنا إلى ذلك في بداية هذا البحث).

د- إنّ مفهوم الوجوه التنظيمية للأدوار الدلالية للتراكيب العربية التي تهدف إلى العملية النحوية البلاغية لخاصية التقديم والتأخير في الجملة العربية وفق منطق النظرية النحوية العربية القديمة، يشبه هدف التقديم والتأخير في التراكيب الكلّية[39] (العامة)، في النظرية اللسانية الغربية، يقول مازن الوعر: «..فالعالم اللساني –سيمون ديك- عام: (1978م) في نظريته المعروفة بـ[اللسانيات الوظيفية] ثمّ العالم اللساني الأمريكي تشومسكي في نظريته

المعروفة بـ[اللسانيات التوليدية التحويلية]، إنّما يشبهان في مفهومهما للتقديم والتأخير العالم اللغوي العربي: عبد القاهر الجرجانيّ؛ ذلك لأنّ أهمّ عنصر يُعنى ويهتمّ به هو العنصر المقدّم على بقية العناصر الأخرى في التراكيب اللغوية.. [39]».

هـ- إذا استطاعت اللغة العربية التجاوب مع النظرية التوليدية التحويلية فإنّ أهمّ فكرة يستطيع مازن الوعر البرهنة عليها، هي: إنّ المبادئ الخاصة للتراكيب في اللغة العربية والتي تقتصر فقط على هذه اللغة ستساهم في تطوير المبادئ العامة للنظرية اللسانية الغربية، وبالتّالي: قدرة النظرية اللغوية العربية على الإفادة من اللسانيات والبحث اللساني العالمي والكلّي، وإذا وُفِّقَ الوعر في البرهنة على هذه الفكرة، فإنّه سيعيد الاعتبار لجهود علماء العرب الأفذاذ ويصبغها بصبغة عالمية تحظى بموقع عال في اللسانيات المعاصرة، هذه الحقيقة التي أدركها العالم اللساني الأمريكي "مايكل بريم" وتشومسكي بعده، وقد كتب (بريم) تعليقًا علميًا ووظيفيًا يلخّص كلّ تلك البحوث التي أجراها على [الصوتيات العربية]، حيث قال: «أعتقد أن النحو العربي قد وصل إلى أدنى انحطاطه على أيدي الباحثين الغربيين، فقد تجاهل الغرب المعاصر الفكر العربي الخارق الذي تمتّع به النحاة العرب في تحليلاتهم لبنية اللغة العربية [...] وأحب أن أقول: إنّ عملي هذا (الصوتيات العربية) إنّما استمدّ إلهامه من الروح العلمية لذلك الفكر العربي الخارق الذي أراد تحديد "الأصل" أو التمثيل العميق للغة العربية.. [40]»، وحقيقة هذا القول لا يبتعد عمّا قصده تشومسكي عندما قال: «..لقد كنت مهتمّا بالتراث العربي والعبري في فترة العصور الوسطى [..] ذلك لأنّ والدي كان مختصّا بالنحو العربي والعبري لتلك الفترة، وقد درستهما على يده، وهكذا فإنّ معظم تفكيري حول اللغة، إنّما قد تأثّر بهذا التراث، وقد كان بعض ما درسته عن النحو في القرون الوسطى قد قادني إلى بعض الأفكار والأنظمة القواعدية التي دخلت فيما بعد في نظريتي الصوتية والنحوية التركيبية[41]»، كما أنّنا نلاحظ –أيضا- اعتراف تشومسكي بقيمة النظرية

اللغوية العربية المعرفية في التعليق الذي سجّله على رسالة الدكتوراه التي تقدّم بها مازن الوعر إلى جامعة جورج –واشنطن- عام: (1983م) عندما قال تشومسكي: « لقد دُهشت بشكل خاص بتلك التعليقات التي وردت في ثنايا هذه الدراسة، والتي قالها اللغويون العرب القدماء، إنّ هذا وحده يجعل هذه الدراسة إسهامًا قيّما جدًّا لتطوير الدراسات اللسانية الغربية، وبغض النظر عن العمل اللساني الحديث والمطبّق على التراكيب العربية والذي يبدو مهمّا جدًّا.. »[42] وهذا يدّل على الحاجة الملحّة التي تدعو علماء اللسانيات الغربية إلى التعرّف على النظريات اللغوية العربية القديمة، وبالتّالي؛ فإنّ العلاقة بين اللسانيات العربية واللسانيات الغربية هي علاقة تكاملية، تحتاج –فقط- إلى من يقدّمها تقديمًا علميًا مهذّبًا.

ومن خلال هذه الفرضيات القاعدية: تتضّح رؤية مازن الوعر في بناء منهجه، وفي تحديده لحدود نظرته اللسانية الحديثة، وبناءً على هذا التحديد يكون تحليل هذه المقاربة ومن هذا الجانب؛ أيّ من جانب إفادة اللسانيات من الدارسات العربية واستفادة الأخيرة من الأولى، وكلّ هذا يكون تحت هدف عام، وهو معرفة المعرفة اللغوية، أو معرفة سرّ صناعة المعنى، كما عبّر عنه الوعر في أكثر من مناسبة.

خاتمة

بعد هذه الرحلة القصيرة التي تناولنا فيها أهمّ أفكار وأطروحات مازن الوعر المتعلّقة بعلم التراكيب، ورأينا فيها كيف حاول بعبقرية فريدة مزج التراث بالحداثة وتكييف القديم بالجديد، ونعم ذلك الجهد الذي لا يبخس الناس أعمالهم، ونعم ذلك العمل الذي لا ينظر إلى القديم على انّه قديم فيزدريه، وبئس ذلك التصوّر الذي يجعلنا نعتقد كلّ الاعتقاد بسداد الجديد وتعظيمه والكفر بما سواه؛ لأنّ الحقيقة التي قد نغفل عنها هي أنّنا نقسّم

الأشياء إلى صنفين، صنف ننعته بالرداءة وآخر نصفه بالجودة، فنقول في أعمال العباقرة العرب الذين بحقّ أخرجوا للناس أعظم نظرية في علم اللغة، ومازالوا يعملون على تحسينها وتدقيقهم لها وتعميق فهمهم للغة العربية حتى انتهوا إلى أصدق نظرية عرفها الآدميون، فهل كلّ هذا ولأنّه قديم نتهمه بالقصور والسذاجة والبساطة حتى أخذ أبناؤنا عنّا صفة الرداءة من حيث لم نشعر، فهل يكون رديئًا –فقط- لأنّه قديم؟! نعم قلنا ذلك بأخلاقنا كما قلنا بأفواهنا في اللسانيات الحديثة وفي الأعمال العلمية التي تمخّضت عن عقول أثقلها العلم والمعرفة والموضوعية، إنّها أكثر العلوم جودةً وروعة ورونقًا حتى أخذنا نتسابق ونتفاخر أيّهم سوسيري وأيهم يلمسلايفي وأيّهم توليدي تحويلي، فهل يكون ذلك بفهمنا العميق والواسع لهذه المعرفة، أم يكون لنا ذلك لأنّنا نعظمها - فقط- من باب معاصرتها وغربيتها.

فمن حيث جهلنا وسذاجة أطروحاتنا جعلنا أعمال الرجال في ثنائية "الجودة والرداءة" دون أن نعلم حتى بأنّ الجودة والرداءة لا تكمن في الأشياء بقدر ما تكون في مستعمليها، فأغلبنا على هذا المنطق ليكون لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، وكلّ هذا يحدث خارج المشكلات التي تمزق اللغة العربية، وهنا يحضرني قول قاله تشومسكي في سياق محدّد جدًّا، وهي شهادة عبقري عالج المشكلات اللغوية عن كثب ليستحقّ فهمه لها تسمية " أب اللسانيات الحديثة" قال: «..**من الأشياء التي لا تقلّ بداهة: أنّ كل مَن يحاول أن يستكشف هذا المجال "التراكيب" المغمور أو المجهول جُلُّه، سيجد من الإيجابي حقًّا أن يشرع بدراسة نمط المعلومات البنوية التي تقدّمها الأنحاء التقليدية، وكذا نمط الإجراءات اللسانية التي أحدثتها، حتى قبل أن تصوغها..**»، وفي موقف آخر قال: «..**كلّ المعلومات التي بين أيدينا اليوم تثبت فيما يبدو لي أن وجهة النظر التقليدية بشأن القضايا التي طرقتها كانت على العموم صائبة بشكل أساس وأنّ الابتداعات المقترحة ليس لها ما يبرّرها..**»، هذا كان إمام الحداثة اللسانية

الذي لا يسلب الأنحاء التقليدية حقّها ولا يبخسها قدرها، فبم عسى من هو دونه بدرجات كثيرة يعلّل الدعوةَ إلى التنكر لنحونا ونبذه باسم الحداثة. إذًا لسنا على شيء حتى نعيد الاعتبار لما دأب عليه علماؤنا، وعلى قدر علمنا ندرك حجم ما ينتظرنا تعلُّمه.

هذا ما حاول مازن الوعر قوله مرارًا وتكرارًا وبطرائق مختلفة مشيرًا إلى إمكان تكييف القديم والحديث وفق نظريات وأفكار ورؤى جديدة، لأنّ لغويتنا هي الوجه البشري للمعرفة باللغة ومكوناتها؛ واللسانيات النظرية الحديثة مظهر صناعي آلي لما دأبت البشرية على معالجته يدويًا، بالحدس ودون حاسوب.

كلّ الدعاء لك شيخي، وكلّ المودّة والاعتراف بالجميل. رحمك الله يا مازن.

الهوامش والحواشي:

1-مازن الوعر واحد من كبار باحثي العرب المعاصرين، له مؤلّفات عديدة أثرى بها المكتبة اللسانية العربية، وأسهمت بطريقة فعّالة في التعريف باللسانيات الغربية، ولد بحمص سوريا عام (1952م) وتوفي في مايو من عام (2008م). تعلّم في سوريا ليحصّل منها على دبلوم في الدراسات المعمّقة فرع لسانيات عام (1975م)، ودبلوم دراسات عليا في الآداب عام (1976م)، ثمّ انتقل إلى (واشنطن) ليعدّ رسالة الماجستير في اللسانيات الحديثة ربيع (1980م) وينالها بتقدير ممتاز، ثمّ التحق بجامعة ماستسوستس للتكنولوجيا (بوسطن) لإعداد دبلوم دراسات معمّقة، شتاء (1980م)، ليعود إلى جورج واشنطن ليقدّم بحثًا توّج بالدكتوراه في اللسانيات الحديثة، صيف: (1983م).

2- ناعوم إغرام أبراهام تشومسكي: أهمّ عالم في اللسانيات المعاصرة، ولد في بنسلفانيا بتاريخ: 07 ديسمبر 1928م، من عائلة يهودية نازحة من روسيا بسبب التزمّت الديني، تحصل عام (1945م) على شهادة الماجستير بتقديمه بحثا عنوانه "علم الفونيمات الصرفي للعبرية الحديثة" وبلغته الأصلية "morphophonimics of modern Hebrow " وفي عام (1955م) توّج بدرجة الدكتوراه من الجامعة نفسها، عمل وما زال على ذلك حتى وقت قريب في المعهد العلمي العالمي (M.I.T)، وهو من أهمّ منتقدي السياسة الأمريكية والإسرائيلية في الشرق الأوسط وبخاصة بناء الجدار العنصري وممارسات إسرائيل في انتفاضة الأقصى ضدّ الشعب الفلسطيني

لذا نعتته منظمة بناي بريت أبناء العهد الصهيوني بأنّه أشدّ مواطني الو.م.أ عداءً لإسرائيل ووصفه بعض النقّاد بأنّه (يهودي يكره ذاته).

3- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. دار طلاس الدراسات والترجمة والنشر، دمشق:1987م، ص92.

4- المرجع السالف. ص92.

5- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: محمد حلمي خليل. ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر: 1985م، ص136. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة، ص229. ناعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، ص40.

6- غراتشيا غابوتشان، أدوات التعريف والتنكير، وقضايا النحو العربي. تر: جعفر دك الباب، سوريا، دط: 1980م، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة. ص36.

7- المرجع السالف. ص37.

8- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص92.

9- Naom Chomsky, Structures syntaxiques.trad ; Michel Braudeau édition du Seuil, Paris 1969, P10.

10- أبو البشر عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب. تح: محمد هارون عبد السلام. ج1/ ص23.

11- ابن هشام الأنصاري نقلاً عن: غراتـشيا غابوتـشان، أدوات التعريـف والتنكيـر وقضايا النحو العربي. ص38.

12- المرجع السالف. ص 39.

13- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص92.

14- المرجع السالف الصفحة نفسها.

15 - Mazen AL-waer “The Syntactic and Semantic Analysis of Generation of the Sentence” A paper presented at the second conference on Arabic computational linguistics held at Kuwait Institute, for Scientific Research. November: 26-29. 1989. And “Madjallat Allisan Al arabiy” vol 22. 1990. P29.

16- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغـة العربية. ص68.

17- المرجع السالف. ص67.

18- المرجع السالف. ص 67-68.

19- مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التوليدية. ص97.

20- المرجع السالف. ص98. -بتصرّف-

21- المرجع السالف. ص99.

22- مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة ص113. كما أنّنا نلاحظ أن مازن الوعر لم ينتبه إلى أن باقر في هذا الطرح قد حاول أن يجمع بين النموذج الدلالي في تحليل العبارة عند جاكنوف عام: (1980م) وبنية العبارة عند تشومسكي في نظرية (X) وصلة، وعلى عكس من ذلك؛ في كتابه السابق يذكر نظرية تشومسكي دون نظرية جاكندوف، وفي كتابه نحو نظرية لسانية عربية لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية يذكر نظرية جاكندوف دون نظرية تشومسكي، ينظر الكتاب الأخير: ص93.

23- مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة ص113، نقلاً عن: -Fehri fassi, Abdelkader ¨Complémentation et Anaphore en Arabe Moderne : Une Approche lexicale fonctionnelle¨ Thèse Doctorat d'état université de Paris 3. 1981.

24- حسن خميس سعيد الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين ص252.

25- المرجع السالف. الصفحة نفسها.

26- عبد القادر الفاسي الفهري "التطابق والربط الإحالي ومبدأ الاتّساق؛ تحليل وظيفي" مجلّة اللسانيات، العدد (7)، الجزائر: 1997م، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ص81، وما بعدها.

27- حسن خميس سعيد الملخ، المرجع السالف. ص252.

28- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجمة والتوسيط. الدار البيضاء، دط: 1998م، دار توبقال للنشر، ص18-19. وبعدهما.

29- المرجع السالف. ص18، وينظر كذلك: حسن خميس سعيد الملخ. المرجع السالف. ص254.

30- عبد القادر الفاسي الفهري "التطابق، والربط الإحالي، ومبدأ الاتّساق؛ تحليل وظيفي" مجلة اللسانيات. ص72.

31- يجب من باب الأمانة العلمية أن ننبّه إلى أن الشرح الحقيقي الذي تتطلّبه قاعدة فاسي الفهري أعقد بكثير وأوسع ممّا ذكرناه واكتفينا -فقط- بتحديد الخطوط العريضة لها، وتجنّبا

للخروج عن موضوعنا الذي يحاول أن يقدم لمحة عن هذه المنطلقات ليس إلاّ. كما تجدر الإشارة –أيضا– إلى أن مازن الوعر لم يكن دقيقا في نقل فرضية الفهري، قارن بين: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، ص93، ودراسات نحوية دلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة، ص113، ومقاله بالإنجليزية –مجلّة اللسان العربي–

–The Syntactic and Semantic Analysis p29.

32– مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص93–94. –بتصرّف–

33– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية. ص 68.

34– المرجع السالف. ص84.

35– المرجع السالف. ص39.

36– مازن الوعر، المرجع السالف. ص69، وللمؤلف نفسه، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص17–18، ودراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة، ص 5–114.

37– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية. ص69.

38– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية. ص67.

39– مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص44.

40–مايكل بريم، الصوتيات العربية. رسالة الدكتوراه، معهد ماسشوستش [M.I.T] للتكنولوجيا: 1970م، ص6، نقلاً عن مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة. ص115. وقد كان عنوان رسالته في لغتها الأصلية على الصيغة التالية: –Bram, M: «Arabic Phonology Implications for phonological theory and Historical Semantic” Unpublished Ph, D dissertation. M.I.T.

41– Mazen Al–waer “On Some Controversial Issues of Transformational Generative Grammar” Allsaniyyat, vol. 6 Algerian Institute, Algiers: 1982, p79–80

42–مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية. ص 9.

تعليمية الترجمة المصطلحية

الدكتورة سعيدة كحيل

قسم الترجمة- جامعة عنابة-الجزائر-

الكلمات المفاتيح: التعليمية- المصطلحية- تكوين المترجم- كفاءة الترجمة – الترجمة المتخصصة.

ملخص الدراسة:

من فيض التجربة الميدانية في تعليمية اللغة العربية وتدريس الترجمة نظرياتها وتقنياتها ومنهجيتها وتطبيقاتها العملية، انتقيت موضوع الدراسة ووسمته بـ:" تعليمية الترجمة المصطلحية دراسة في المفهوم والإجراء".

سأحاول تناول قضايا مفاهيمية ونظرية تتعلق بتعليمية الترجمة المصطلحية وقضاياها التطبيقية وفق مقاربة تصف الحال وتستشرف المآل.

يعيش دارس الترجمة وضعية استيعاب وتمثل لخطابات متعددة التخصصات محملة في إطار التعدد اللغوي بمصطلحات متغايرة، ليتحول في ظل شروط تعلمية وتعليمية إلى مترجم يمارس صناعة أو اختيار المصطلح السياقي ويوظفه بحسب طبيعة الميادين التي يطرقها، ثم إن أي تشييد لطبيعة العمل في درس الترجمة لا يمر إلا من خلال المصطلح واقتضاءاته المعرفية، وبخاصة في مستوى الخطاب المتخصص وحينها تنبجس معطيات عملية تبنى على هذه المقاربات:

- مقاربة تصورية: للخطاب وعلاقته بالمصطلح، وتنبني على التوقع والفهم والتأويل.
- مقاربة مصطلحية: تقوم على معاينة المعاجم والقواميس.

- مقاربة عملية: تقوم على توليد أو تبني بدائل مصطلحية صياغة وتحريرا.

نطرح في هذه الدراسة إشكالية تعليمية الترجمة المصطلحية واقترانها بفعل مختزل في صناعة المعاجم والصورة الملازمة لتبعية المترجم لمختلف القواميس في مواجهة المشاكل اللغوية والتي أعدها ثانوية، مقارنة بجوهر العمل الترجمي. فهل من الممكن حل هذه الإشكالية بالمقاربة المعجمية؟

قام الباحث "جان دوليل" برسم حدود التعامل مع المعاجم فوصفها بمتاحف أقامها صانعوها خارج التداول، فهي لا تتسع للمعاني التي تصنعها الألفاظ في الممارسة، وهي إن أفادت في ترجمة المقابلات المتواترة في لغتين فهي أبعد من أن تستنفد الامكانات الدلالية للألفاظ السياقية والمصطلحات المتخصصة. وفي الشأن ذاته تقول كريستين دوريو: إن الترجمة هي التي علمتني أن أحتاط من المعاجم بأنواعها وتدعو إلى وضع أسس تعليمية المصطلحات بالترجمة والابتعاد عن الوصفات الجاهزة.

تهدف هذه الدراسة إلى استثمار البحث الديداكتيكي المعاصر بنظرياته وطرائقه وتقنياته، وتوظيف تصورات المصطلحيين ومنظري الترجمة في درس الترجمة وتنبيه دارسيها إلى أن المعاجم قد تكون في غالب الأحيان منشأ صعوبات العمل والتحويل السيئ للمصطلحات.

وتطرح الدراسة بدائل تقوم على ممارسة عمل ديداكتيكي معرفي راق يسبق معاينة القواميس في الترجمة المصطلحية يقوم على الإسهام في صناعة الفكر تمثلا بالقراءة ومحاكاة بالتأليف والترجمة وفق استراتيجيات مدروسة تقوم على التكوين المعرفي التطبيقي للمترجم.

وتقترح الدراسة إعداد ورشات عمل متنقلة في تخصصات مختلفة حتى يتمكن المترجم من بناء التصور وصنع المفهوم مشاطرة لعمل المصطلحي في

صناعة المصطلح على أساس صحيح ودقيق تضييقا لهوامش الخطأ وتفرغا للتداول.

وأخيرا ندعو من خلال هذه الدراسة إلى تغيير النظرة إلى الترجمة المصطلحية باعتبارها استبدال وحدات لغوية بأخرى، خاصة إذا تعلق الأمر بالخطاب المتخصص، وستكون الدراسة مدعمة بعمل ديداكتيكي تطبيقي لتعليمية الترجمة المصطلحية القانونية نطرح فيها مختلف أنواع الإجراء والتوظيف المصطلحي في خطاب الترجمة المتبصر وفق مقاربة تأويلية لجون كلود جمار نستثمر فيها أمثلة تطبيقية من درس الترجمة.

مقدمة:

إن التأسيس المنهجي والمعرفي لتدريس الترجمة المصطلحية يعتمد على إعداد ملكة المدرس والدارس، وإن امتلاك هذه الملكة "لا يتم عن طريق حصول علم حول العلم وإنما بالمشاهدة والمساءلة وإعمال الحواس والتجربة والتمرين[1] ولا يتم هذا الأمر إلا بإعداد كفاءة الترجمة واللغة من خلال التدرب على الميكانيزمات الذهنية تحضيرا لعملية التحليل ونقل الخطابات في درس الترجمة باعتبار أن العملية الترجمية إبداعية بالدرجة الأولى، تتحقق بممارسة ترميز المصطلح تحليلا وتركيبا وفهما وتمثلا.

إن تدريس الترجمة ليس كغيره، بمعنى أنه لا يهدف إلى نقل المعرفة بقدر ما يهدف إلى نقل المهارة وإقدار دارس الترجمة على ممارسة مهنته وفق استراتيجيات دقيقة تقتضي التكوين في الديداكتيك والمصطلحية والعلوم المتداخلة في درس الترجمة. ولقد أشار د/ ماهر عبد الهادي إلى وصايا " تريفو" حول طبيعة المهارات المقترنة بهذا العمل فأوجز: فأما اللسانيات والترجمة ففرق وأما الموضوع فتعمق، وأما المغزى فطوق، وأما المعنى فنسق، وأما المصطلح الصحيح فروق، وأما الإبداع فوفق، وأما بيئتك فتشدق وأما الظروف فاعتنق. إن إعداد هذه المهارات يتطلب التكوين في التعليمية من خلال اعتماد منهاج

متكامل يجد له تنفيذا في فضاء تعليمي مناسب يحول الدارس إلى مترجم في ظل الاهتمام المتضاعف بتكوين إطارات هذا التخصص. ومن خلال دراسة وصفية لحال تدريس الترجمة في الوطن العربي وخاصة الجامعات نقف على تشتت الجهود وعدم احتكامها إلى منهجية عمل مدروسة، إذ ينبغي سن الاختيار اللغوي، أي ما هي لغات العمل وماذا نترجم من النصوص والخطابات وكيف نترجمها ولماذا نترجمها؟ وتدخل هذه الأسئلة في الإجابة عن موضوع التخطيط في التعليمية ودور الترجمة في صنع حضارة الأمة.

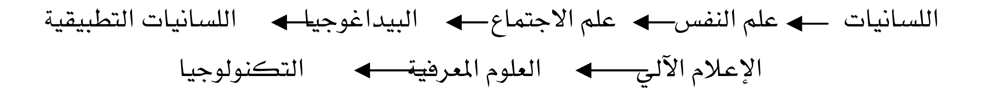
إن طبيعة الدراسة تنبني على تسطير منهجية عمل دقيقة تتضح معالمها عبر هذه المباحث.

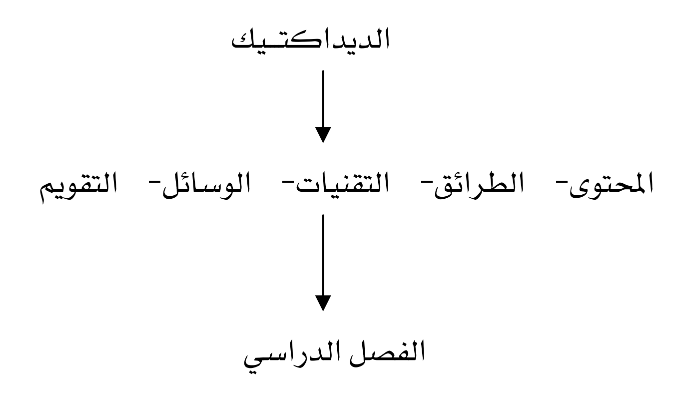
1- ضبط المفاهيم:

1- 1 مفهوم التعليمية: la didactique

التعليمية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية ومجال اهتمامها قضايا اللغة في التعليم، وقد عرفت استقلالية عندما كتب "ماكي" مؤلفه تحليل تعليم اللغة وعرفها بأنها علم تعليم اللغات، ومن مفاهيمها: "التعليمية إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن تأملا وتفكيرا حول طبيعة المادة الدراسية وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات العمل التطبيقي انطلاقا من المعطيات المتجددة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم ذات الصلة فهي بهذا دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي" [2].

يستقي هذا العلم تأسيسه النظري من علوم كثيرة بحيث يمثل جسر تلاقيها لإيجاد حلول مشكلات تعليم اللغات، فهو " ليس بالعلم النظري الذي يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث فقط ولكنه علم تطبيقي ينبغي أن يأخذ الممارسة بعين الاعتبار"[3]. ويمثل هذا الشكل وضعية الديداكتيك علما منافسا لبقية العلوم مكتسبا علميته منها موظفا التنظير لحل مشكلات تعليم اللغة في فضائها الثري وهو الفصل الدراسي.





الشكل (1): الديداكتيك التأثر والتأثير.

وترتبط طبيعة العمل الديداكتيكي بالإجابة على هذين السؤالين: ماذا نعلم وكيف نعلم؟

فإذا كانت الإجابة على السؤال الأول تكمن في تحديد المحتوى الدراسي أي النصوص المقترحة فإن اختيارها يقتضي التخطيط الابستيمولوجي. أما السؤال الثاني فيقترح انتقاء الطرائق والتقنيات والوسائل التعليمية الناجعة لإيصال المحتوى.

يكون هذا العمل متبوعا بالتقويم المستمر مراقبة لنجاعة الأداء.

وخلاصة القول فإن التعليمية تهتم بالتصورات النظرية والعمل التطبيقي الموسوم بالتدريس.

1- 2- مفهوم تعليمية الترجمة:

طرحت أسئلة كثيرة في بداية تفرع هذا التخصص التطبيقي عن التعليمية وتتعلق أساسا بجدوى تدريس الترجمة وهل يمكن أن نتكلم عن تدريسها باعتبارها ممارسة وحرفة. ونقصد بتعليمية الترجمة تعليم عملية النقل اللغوي

والمعنى وتحويل الخطابات لجمهور متعلمين لا يتقنون اللغة الأخرى اتقانا جيدا، وهي عملية ترتبط عند "إ. لافو" بوظيفتين:

- الوظيفة التفسيرية: ويتم تكوين المترجم في المصطلحية والمعجمية والنحو.
- وظيفة المراقبة: ويتعلم فيها الدارس وظيفة النقل. [4]

إن مهمة الوظيفة التفسيرية إعداد كفاءة اللغة التي يفتقر لها جمهور دارسي الترجمة في اللغة المنقول منها ومقابلتها بالكفاءة الحاصلة في اللغة المنقول إليها، إذ يشترط في دارس الترجمة أن ينهج هذا النهج تحقيقا لمبدأ من مبادئ التعليمية، هو التدرج من السهل إلى الصعب، ويحصل هذا الأمر بالتحويل إلى اللغة التي نقلت إليها الملكة.

أما وظيفة المراقبة فينتج عنها تقويم الكفاءة اللغوية وشحذ كفاءة الترجمة القائمة على التحويل الصحيح ولا يحصل هذا الأمر إلا بالفهم. فاللغة المنقول إليها على هذا الأساس هي دعامة عمل المترجم لسهولة النقل.[5] ويتخلص دارس الترجمة مرحليا من المقارنة بين اللغة الأصلية والمستقبلة ليصل إلى تمثل الخطاب الجديد، ويهيمن على درس الترجمة منطق النص وحجاجه ومنطق القراءة والفهم والتحرير.

أما عن مجال البحث في تعليمية الترجمة فتشير الدراسات العلمية إلى أنه خلال انعقاد مؤتمر كوبنهاجن للسانيات التطبيقية سنة 1972، اقترح " جيمس هولمز" تفرد البحث العلمي بتخصص الترجمة ومن خلاله تعليميتها. وفي سنة 1999 حددت " هورتادو ألبير" مجالات تعليمية الترجمة وهي:

- تقويم الترجمة – تعليمية الترجمة – الترجمة في حقل تعليمية اللغات- تعليمية اللغات وتعليم الترجمة المهنية. ولا يمكن البحث في مجال تعليمية الترجمة إلا من خلال تعليمية اللغات[6].

إن التكوين في التعليمية هو الذي يملي خطة عمل دقيقة لدرس الترجمة بالتحضير في مستويات بيداغوجية ومعرفية نجد لها حضورا في عمل الأستاذ داخل الفصل الدراسي، ففي هذا المعنى تقول "كريستين دوريو":

« J'expose à mes élèves la théorie de la traduction mais aussi des indications sur le vocabulaire terminologique et en outre sur la transposition des syntaxes des deux langues…les étudiants on chaque semaine un texte a traduire, qu'ils me remettent et que je corrige avec grand soin, puis je commentent classe, relevant les erreurs commises et éclairant sur les règles applicables…[7]»

كانت هذه طبيعة العمل الذي يقوم به الأستاذ في درس الترجمة وتقوم على النقل المصطلحي والتركيبي وتحرير النصوص وتقويم الأخطاء .

1- 3- مفهوم كفاءة الترجمة:

تبنى كفاءة الترجمة على تصور مستند لمفهوم الكفاءة عند "شومسكي" ويعرفها " ديل هايمز" على أنها المعرفة العملية للقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار اجتماعي خالص وتشترط في مجال التحويل بالإضافة إلى المعرفة اللسانية والثقافية والموسوعية معرفة تداولية [8] ولا تحصل هذه الكفاءة إلا بالتدرب على آليات الفهم باعتباره عملية ذهنية نتيجتها فك الرموز اللغوية التي تسمح للقارئ الحصول على المعنى وينتج الفهم عن تلقي الرسائل استماعا وكتابة، وحقيقته تقوم على التأويل وتوقع التصورات عبر المرجع والدوال في نصوص ذات عمق معرفي أكيد.[9]

1- 3- 1- استراتيجيات الفهم:

ركز الكثير من الباحثين في التعليمية واللسانيات المعرفية والعصبية اهتمامهم على تفصيل الكلام في هذه الاستراتيجيات التي يقوم بها مؤول الخطاب، وهو في هذا المقام المترجم ومهمته مزدوجة تقع بين الفهم والإفهام كما يقول نيو مارك، والفهم مهارة عليا لا يمكن الوقوف على تحققها إلا من

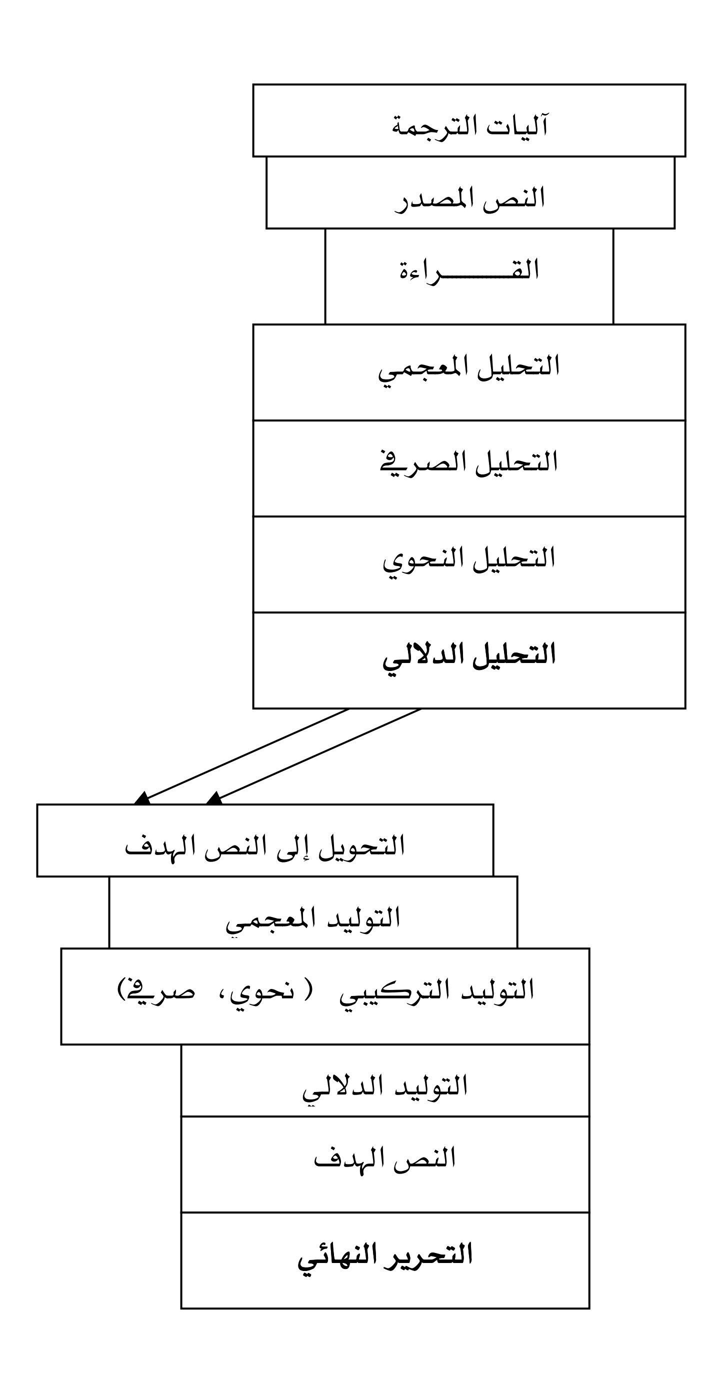
خلال انتاج خطاب موازٍ في أثره ومقبول في منطقه. وقد استفاد أصحاب هذه النظريات من " شومسكي" بحيث جعل " فودور" العمليات الذهنية في الفهم ذات تأسيس معرفي متكون من ثلاثة أنماط من القدرات هي في رأيه: الأنظمة المركزية والقوالب الناقلة والأنظمة المركزية الناقلة.

Modules- transducteurs- système- centraux de transcodages

فالأولى متخصصة في تحليل ومعالجة العلامات وفكها "الرموز اللسانية- المصطلح المتخصص- أسماء الأشخاص..." أما بقية الأنظمة فتعمل على مركزة المعلومات التي أتتها من النواقل، ومراقبة انسجامها واستثمارها بالربط واستنتاج الأثر.[10]

إذن بإمكاننا أن نعلم الفهم مثلما نعلم الذكاء الاصطناعي حيث تقوم الدول المتقدمة بتوجيه المنهاج الدراسي إلى خلق الإبداع عند المتعلمين بلغات مختلفة في مراحل مبكرة من العمر.

إن الذي دعانا إلى تحليل هذا المفهوم هو تحويل مجال الاهتمام الديداكتيكي لدرس الترجمة من المعالجة اللغوية والتكوين اللساني إلى الاهتمام بمعرفة الذات وقدراتها وقابلية صناعة الترجمة في الذهن، باستثمار الفهم، وعليه يتمتع دارسو الترجمة بمستوى ذكاء عال، بحيث يشترط التوجيه في تخصصهم إلى إجراء اختبارات الذكاء قبل اللغة. ومن أهم عمليات الفهم قبل التأويل الذي يرتكز على التوقع والفهم نذكر التحليل والتركيب، وقد استثمر هذا البحث د/ محمد عز الدين في متابعة التحليل والتركيب في مستوى الآلة وذهن الإنسان وهو ما يوضحه الشكل التالي:[11]



الشكل (2) يبين عمليات التحليل الترجمي.

بحيث تتفاعل الكفاءة اللغوية والترجمية في عملية التحليل والتركيب والربط وصولا إلى الفهم والتحويل والذي يتطلب إعداد مهارات نفسية وثقافية وحتى رياضية، نوجه اهتمام أساتذة الترجمة والمكونين إلى تثمينها قبل الشروط اللغوية.

وترتبط بالفهم عمليات القراءة بأنواعها[12].

1- 4- مفهوم المصطلحية وعلاقتها بالترجمة: terminographie

إن نص الترجمة محمل بالمصطلحات باعتباره " بؤرة للتمثيل وسند منطق الإحالات ما يمنح الكون الدلالي انسجامه وتناظره، فعناصر النص المصطلحية تهاجر نحو أقاليم أخرى بحكم التجاور والإحالة الرمزية والتذكر والتلميح..."[13]

إن وجود المصطلح كعصب للنص وأداة مفهومية للترجمة من خلال الانتقال بين اللغات يبرر العلاقة الجدلية التكاملية بين المصطلحية والترجمة وشتان بين الكلمات التي تعتمد فقط على السياق في تحديد مفاهيمها وبين المصطلحات المحددة للمفاهيم الدقيقة ضمن نظام مفاهيمي ينبني بتحديد العلاقات وغالبا ما تكتسب الكلمات أو الألفاظ العامة سمة المصطلحات في النصوص المتخصصة.

يتضاعف تدريس المصطلحية في تأطير طلبة الترجمة لأجل هذه العلاقة وخاصة في مستوى الخطاب المتخصص، ما دعا إلى نماء شبكة مصطلحية ترجمية في دروس الترجمة، باعتبار الوصف التطبيقي لطبيعة العمل في التخصص " وإن كانت قضية المصطلح العلمي عند الغربيين تتعلق أساسا بالتوليد المصطلحي فهي تتعلق لدينا بنقل ذلك المصطلح ترجمة وتعريبا....و تعنى الاصطلاحية بالجانب النظري للمصطلح في باب مخصوص، وأما المصطلحية فتخص الجانب النظري التطبيقي جمعا للمصطلحات ودراسة ونشرا..."[14] وهذا ما يبرر الحاجة للمصطلحية في درس الترجمة ولفهم النص، إذ لا يكفي تسخير

كفاءة اللغة بل من الضروري التحول إلى المعرفة الموسوعية، وتضمنها المصطلحية في جانب التفسير والتأصيل والعودة إلى مجالات الاستعمال والتحري التاريخي. فحين نقول : الهيرمونيطيقا ضرورة معرفية فإن المعرفة الموسوعية المصطلحية وليس التمكن اللغوي هو الذي يسمح بفهم مصطلح (الهيرمونيطيقا) كفن للتأويل وقد نشأ عن الفلسفة الألمانية ثم انتشر في النقد والأدب والترجمة.

"و يمكن إثراء هذه المعرفة الموسوعية باستمرار لأنها مفتوحة.. " [15]

ولتفسير جدلية العلاقة بين المصطلحي والمترجم نتساءل من المسؤول عن وضع المصطلحات المتداولة في النصوص؟ هل هو العالم اللغوي الذي ينتج المفاهيم ويفرض لغته على الآخر؟ أم المصطلحي المتخصص باعتباره منسقا للمفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية؟ أم هو المترجم ذلك المصطدم الأول بالحقيقة العلمية أو المصطلح الوافد وعلى عاتقه مسؤولية مواجهة المفاهيم بيانا وتبيينا وتوظيفا وتوصيلا؟

قد نختار واحدا من هذه الاختيارات، ولكن العمل الجماعي المتناغم بين اللغوي والمصطلحي والمترجم هو الذي يكفل ترحال المصطلح في قنواته المشروعة، ونستطيع أن نجزم أن التكوين المتكامل للمترجم المصطلحي كفيل بحل مشاكل التوليد والصياغة.

إن وضع المصطلح لا يشكل أزمة بقدر ما يفتقر إلى توجيه الجهود نحو التأطير المصطلحي الترجمي في ثلاثة مستويات متداخلة: اللغوي والمعرفي والتداولي، ولا تتعامل المؤسسات المصطلحية العربية بشكل منهجي، فنحن نشتكي من التخمة المصطلحية وليس الثراء المصطلحي، حيث وضع مجمع اللغة العربية بالقاهرة 18 معجما حبيس الرفوف، وتنشأ في مختبرات البحوث الآلاف من مشاريع البحث في ترجمة القواميس التي لا ترى النور في التداول وقد يعود هذا الأمر إلى عدم وجود منهجية مصطلحية تقوم على التعريف والتلخيص والتأليف، كما كان شأن " الشريف الجرجاني " في التعريفات و" الخوارزمي"

في مفاتيح العلوم و" ابن النديم" في الفهرست و" التهانوي" في كشاف مصطلحات الفنون، حيث تجنب هؤلاء التصنيف المفرداتي ومالوا إلى التصنيف العلمي أي الكتابة بالمصطلح في المصطلح عن المصطلح، وهي المنهجية ذاتها التي قام عليها الجهد المصطلحي في الغرب وخاصة اليابان " هيئة أسكا المصطلحية الترجمية".

إن العمل المصطلحي الترجمي ينبغي أن يستهدف صناعة بطاقات هوية مفصلة للمصطلحات وانتماءاتها الثقافية والمعرفية من خلال قراءة ما ألف حولها والدفاع عن المصطلح المولد في اللغة العربية قبل المعرب. ونورد في هذا المجال الدراسة التي قدمها " أنطوان بيرمان" عن دفاع الفرنسية .(Translation) والانجليزية عن (traduction) عن مصطلح

2- التأسيس للمصطلحية في درس الترجمة:

يبدو لنا أن أول من دعا إلى ضرورة تدريس المصطلحية في الجامعة عبر درس الترجمة هو الأستاذ الطبيب "عبد الرحمن الشهبندر" وذلك منذ أكثر من 60 عاما في مجلة المقتطف إذ قال: "و نحن لا نكلف المدارس التي تعلم باللغات الأجنبية أن تجعل التعليم بالعربية، لأننا طالما سمعناها تذهب إلى أن التعلم بالعربية ينتهي إلى جعل هذه العلوم عتيقة بالنظر إلى تعذر تجديد الطبع في الكتب العربية لقلة طلاب القراءة، وإنما الذي نكلفها به هو أن تضيف إلى امتحاناتها امتحانا إجباريا يتناول درس المصطلحية والترجمة، بعد أن نتفق على أخذها من خيرة الكتب المنتشرة بين أيدينا وإن كانت من عمل الأفراد ومعاقبة المقصرين من المتعلمين بتخفيض درجاتهم، إنه عمل سهل لا يحتاج إلى جهود مؤسساتية ولا إلى مجامع ونفقات طارئة لطبع الكتب وكل ما يتطلب هو اقتراح هذه الفكرة على الجامعات من خلال تدريس اللغات والمواد، ولا أظن مصلحتها تمنعها عن قبوله.[16]

لقد لاقت هذه الفكرة التي لم تنفذ إلا منذ سنوات قليلة في بعض الجامعات العربية قبولا لدى الجامعات الروسية وقد كتب أستاذ المصطلحية في

جامعة موسكو مقالا يعتقد فيه أن أحد طرائق تدعيم النص المصطلحي هو تدريس المصطلحية في الجامعات كمادة دراسية إجبارية، واقترح كتابه في تدريس المصطلحية باللغة العربية على الهيئات المختصة، وفعلا فقد تبنته جامعته ثم طبعته لنشره في الوطن العربي بالإضافة إلى مجموعة كتبه في المعاجم المصطلحية التقنية " ومن أهم الأسس التي قامت عليها منهجية التأليف، الترجمة وقد قدم مقررا إجماليا لتعليمية الترجمة المصطلحية على امتداد 24 ساعة هذا محتواه:[17]

- نبذة تاريخية عن وضع المصطلحية العربية.
- وضع المصطلحات العلمية والفنية والتقنية في البلدان العربية والغربية (جهود المجامع والهيئات العلمية).
- عرض عام ونقدي لأهم المعاجم العربية المتخصصة.
- تقويم عمل الهيئات المصطلحية في الوطن العربي وأهمها مجمع اللغة العربية بالقاهرة ودمشق والعراق، مكتب تنسيق التعريب، المجلس الأعلى للعلوم ومقررات الندوات الجامعية.
- التعريف بالجمعيات المصطلحية وشخصياتها الفاعلة.
- مشكلات المصطلحية العلمية في اللغة العربية المعاصرة.
- دراسة موجزة لآليات ترجمة المصطلح من العربية إلى الروسية.
- تمارين الترجمة بين اللغتين (نصوص علمية مقتبسة من التراث للترجمة).
- التأليف في الترجمة باستعمال المصطلح.

وقد استفادت بعض الجامعات العربية من هذا المنهاج الذي أقره باحث غير عربي، ولذلك يأتي الاهتمام بفتح تخصص تعليمية الترجمة المصطلحية من أهم التخصصات التي تقوم بإنجاز مثل هذه المقررات.

2- 1- إجراء المصطلحية في درس الترجمة:

لا نتصور - بناء على كل ما سبق ذكره- أن يكون التعامل مع المصطلح بمنأى عن الوعي بالترجمة وشروطها وطبيعتها ضمن الوضعية التعليمية التي يعيشها الدارس العربي. فمن المهم النظر إلى الترجمة بوصفها فعل تداول وتواصل ينبني على الإصغاء العميق لاشتغال اللغة في الخطاب والنظر إلى المصطلحات لا باعتبارها وحدات لغوية معزولة تقابلها أخرى في لغة مغايرة وإنما بوصفها عناصر تعبيرية منجزة للدلالة، في سيرورة متصاعدة لذلك يدعو "جان روني لادميرال" إلى بدائل أخرى للمكافئ المصطلحي بالشرح وتمثل الدلالة إقصاء للعجز المصطلحي، والعبرة عنده في تلمس حياة المصطلح داخل النص والاستئناس به توقعا وفهما وتداولا. ومن أهم آليات هذا الانجاز القراءة وتمارين الترجمة المصطلحية[18].

إن تعريف الخطاب المتخصص على أنه استعمال مصطلحات مستغلقة على غير المختصين يطرح مشكلة الانسياق وراء تصور خاطئ، لأن جهود المصطلحية تجعل منه خطابا متجانسا مستجيبا لوضعيات تداولية ممكنة التواصل بالترجمة.

ينبني إجراء المصطلحية في درس الترجمة على أمور هي:

- تحديد وسيلة العمل وهي النص.
- تنشيط التوثيق والبحث في المراجع بالتدرج.
- ضبط دور القواميس والتمييز بين المعجمية والمصطلحية.
- توجيه العمل المصطلحي لدرس الترجمة نحو التواصل والتأليف رنوا إلى الإبداع.

2- 2- مسار الإجراء المصطلحي الترجمي:

من مبادئ هذا المسار تناول النصوص في القراءة الترجمية ثم التفريق في مستوى التحليل بين المعجمية والمصطلحية إذ لا يتعلق ميدان المصطلحية بالبحث

عن دلالة الأشكال اللغوية بل بتحديد المفاهيم أولا على عكس التصور في المعجمية.

إن بناء هذا التصور الصحيح سيقعد لبناء إجراء معاينة القواميس والبحث عن حلول مشاكل الترجمة التي هي في جوهرها مفاهيمية وليست لغوية، وتقع مسؤولية التوجيه في هذا الأمر على عاتق مدرس الترجمة لمحو الحقائق الزائفة التي ترسم صورة للمترجم في علاقته الإلزامية بالقاموس، هذه العلاقة قد تكون في غالب الأحيان منشأ أخطاء الترجمة لذلك تدعو كريستين دوريو - في إطار الترجمة التقنية على ما تحمله من مخزون مصطلحاتي متخصص- إلى ترك معاينة القواميس كآخر حل والنزول إلى ميدان نشأة المصطلح لصياغته، وإن تعذر الأمر العودة إلى الموسوعات والمجلات فالذي يقرر المصطلح الدقيق هو الاستعمال وليس الوضع[19] .

وقد حللت الكاتبة في مؤلفها خطوات تدريس الترجمة المصطلحية باعتماد الجذاذات المصطلحية للنصوص، وتبدأ بالإحصاء المصطلحي والعودة إلى التوثيق ثم النزول إلى ورشة العمل في إطار الترجمة الميكانيكية وحب التعاون مع المختص لينتهي الإجراء بالتأويل الشفوي والتحرير وبعد أن توضع المفاهيم المصطلحية وتدقق ينصح باستعمالها في التأليف وتوظيفها في برامج الدراسة، وإن أهم إجراء بعد كل هذه المراحل هو التلخيص بلغتين ويكون " بغوص المترجم في كنه المعنى والإمساك بخيوطه واستخراج دقائقه وتفاصيله وتبين جوهره فيقدم ملامحه بعد أن يصل إلى فهمه بأسلوبه ويجد المقابل له ويحمله لإيصال المعنى تدريجيا إلى القارئ المتخصص..." [20].

ومتى ألف هذا المترجم نصوصا أخرى بمصطلحات جديدة ندعوه إلى استثمار الأولى ليمتلكها في إطار إعداد ملكة الترجمة المصطلحية والتي تحصل بالممارسة والمدارسة.

إن للذاكرة الترجمية أهمية كبرى في التوظيف ولا يمكنها أن تبنى إلا بتدريس المصطلحات وعناصرها في درس الترجم نوجزه إجرائيا كما يلي:

- مقدمة في لغة تخصص الموضوع (القانون، الطب، الإعلام الاقتصاد..).
- التصور ومشاكل التحويل (الترادف، الاشتراك، التلازم، السوابق اللواحق، الاختزال، الاختصار...).
- التوثيق المصطلحي (المجلات، الموسوعات، الكتب، البرامج).
- التخطيط اللغوي والمعجمية وبنوك المصطلحات (اختيار لغة العمل انتقاء القواميس..).

يمكن الاستعانة بهذه المراجع لتكوين الأستاذ في تعليمية الترجمة المصطلحية:

- المنهجية العامة لترجمة المصطلحات لمحمد رشاد الحمزاوي
- المنهجية الجديدة لوضع المصطلحات العربية لمحمد الأخضر غزال.

-J.C.Sager, a practical course in terminology processing –Philadelphia 1990

-Peter Newmark, a text book of translation, Malaysia 2006

وفيما يلي عرض مقترح لمقرر دراسي لتدريس الترجمة المصطلحية:

- عرض البنوك المصطلحية وتفصيل شبكتها بمساعدة الحوسبة
- التوثيق المصطلحي
- طريقة توظيف المصطلح في الرسائل العلمية
- ترجمة نصوص من معاجم المصطلحات
- تمارين على شكل مشاريع الترجمة المصطلحية (مشروع قانوني مشروع طبي، ..)
- المفاهيمية في الترجمة والمصطلحية

- آليات صياغة المصطلح بالترجمة
- التأليف في المصطلحات المترجمة

إن المصطلح عنصر جوهري في تدريس الترجمة كما أن الترجمة من أهم وسائل التوليد والصياغة، ونقترح في إطار العمل الجماعي أن تقام ندوات لحضور الطلبة والمتخصصين في خطابات الترجمة، إذ من الواجب التنبيه إلى أهمية المسائل المصطلحية ومدارستها بالاختلاف اللغوي، ورغم أن المصطلحية قطعت شوطا كبيرا في التنظير والتطبيق إلا أنها تحتاج إلى محك الممارسة والتداول وهذا يتم في درس الترجمة.

2_3_ نحو منهجية عمل لدرس الترجمة المصطلحية:

نقترح هذا التخطيط الديداكتيكي وفق خطوات إجرائية هي:

- الإعداد للدرس بحضور عنصري التعليمية، الأستاذ والدارس، واختيار لغات العمل وطرائقه وتقنياته وتوجيه البحث نحو التوثيق.
- مرحلة عرض الخطاب الترجمي: تناقش فيها المسائل المصطلحية سياقيا ليستأنس الدارس بطبيعة العمل.
- مرحلة القراءة الترجمية: باعتبارها مهارة إنتاجية مصنفة إل انطباعية واستيعابية ونقدية.
- مرحلة الإجراء المصطلحي: ويتم فيها إحصاء المادة المصطلحية بالجرد المصطلحاتي أولا، ثم ترسيم العمل في جذاذات سياقية، وأخيرا تدقيق العمل بالقواميس المتخصصة.
- التحليل الدلالي: ويكون بتقطيع النص إلى وحدات دالة يرتبط فيها التأويل بمرجعيات تداولية.
- إنجاز تمارين مصطلحية كتمارين ملء الفراغ، طرح الاختيارات تصحيح المصطلح، توظيف المصطلح في نصوص أخرى.
- تأليف معجم اصطلاحي نصي لدروس الترجمة.

3- دراسة تطبيقية لتعليمية الترجمة المصطلحية:

توظيف النظرية التأويلية لـ:"جون كلود جمار" في الترجمة القانونية أنموذجا

انتقينا هذه الدراسة من دروس منهجية الترجمة باعتبارنا نطبق على النصوص المتخصصة في نقل الخطابات لأهميتها في تأطير طلبة الترجمة.

3- 1- مفهوم المصطلح القانوني:

المصطلح عصب النص القانوني، وقد وظفته اللغة العربية للغوص في نصوص الشريعة، إلا أن تغييرات في مفاهيمه طرأت عليه بتأثير الترجمة عن اللغات والثقافات الأخرى.

وتعني العصا المستقيمة. أما الفرنسية فاستعملت(kanun) وكلمة قانون معرب عن اليونانية (law) والانجليزية (recht)و الألمانية (dirrito) من المفهوم، وكذلك الإيطالية (droit) و تعني كلها المستقيم.

وللقانون شقه الوطني والدولي، وهو في شقه الثاني خاضع للترجمة بالتكافؤ ويتألف النص القانوني من عناصر هي:

- المصطلح العام: وهو شائع في اللغة وموظف في القانون.
- المصطلح المتداول: وهو الذي تعارف عليه أهل القانون ويخضع لقواعد الترجمة الموحدة.
- المصطلح المستجد: وهو مصطلح غير وارد في اللغة ويحمل مفهوما جديدا يتطلب التعريب في اللغة العربية ثم التدويل.

مشكلات ترجمة المصطلح القانوني:

يتأثر المصطلح مفهوميا بمشكلة التركيب في مستوى التقديم والتأخير الاضطراري، كذلك مشكلة المختزل والمختصر وطرق نقلها المختلفة إلى العربية ومشكلة التعدد والترادف والتي تخلق معضلة مفاهيميا في مثل هذه المصطلحات:

- العاصمة: Capital
- رأس المال
- القاعدة
- الكلية: Faculté
- آلة الاستيراد
- الاقتدار المالي
- الربح: Benifices
- حق الاستحقاق
- حق الحلول في الدعوة
- حق الجرد

3- 3- خصائص الترجمة القانونية:

تتميز الترجمة القانونية عن أنواع الترجمة الأخرى، لأن القانون ظاهرة اجتماعية مرتبطة بقواعد السلوك العام، تكون فيها اللغة وسيلة لتحديد القانون الممارس في إطار مؤسساتي. ويتميز المصطلح القانوني بالغموض في كل لغات العالم، ومن خصائصه اللغوية نذكر:

- الاعتماد على الاشتقاق في تكوين تعبير مصطلحي بطريقة التحويل كتحويل اسم الفاعل إلى اسم:

Négociateur مفاوض

Assistant مساعد

Déclarant مقرر

Gérant مدير

استعملت اللاحقة للتعبير عن الحركة في هذه الصيغ.

أما السابقة فتعني المشاركة في هذه الأمثلة:

Colocataire الشريك

Cosignataire الموقع مع غيره للإمضاء

3- 4- كفاءات الترجمة في الخطاب القانوني:

سبق وأن تعرضنا إلى مفهوم الكفاءة الترجمية ولكنها في الخطاب القانوني تحتكم إلى مقاربة ديداكتيكية وظفها "جون كلود جمار" في نظريته التأويلية كالتالي:

فهم المعنى وتأويله: بالرجوع إلى قاعدة الثقافة العامة والتوثيق، وبما أن النص القانوني نتاج ثقافة موجهة في سياق زمني ومكاني فلا يمكن ترجمة مصطلحاته بالعودة إلى مبادئ مسبقة، لذلك لا يطالب طلبة القانون بحفظ قوانين التشريع العالمي كلها، ولكن عملهم مشروط بالتمكن من طرق وإجراءات التأويل مقاربة لتطبيقها في حالات مشابهة والمترجم كطالب القانون ليس عليه أن يعرف كل المشاكل المتعلقة بالقانون بقدر مقاربته للميدان العام واستقدام ما يتطلبه التحويل الترجمي فكل منهما يستطيع الترجمة عند حيازة الكفاءة الترجمية والمنهجية وكفاءة التخصص.

3- 5- المقاربة التأويلية في درس الترجمة المصطلحية لجون كلود جمار:

تقوم هذه المقاربة على 5 مستويات هي:

- التحليل الدلالي: ويتمثل في استخدام معارف عامة مسبقة ثم معارف متخصصة مأخوذة من الموسوعات وأخيرا يأتي دور المعاجم في صياغة واختيار المصطلح.

ويقترح "جمار" استخلاص المعنى العام السطحي ثم المعنى العميق بالتأويل مع استبعاد المشكلات اللغوية، وعلى المترجم أن يستعمل حواسه الخمسة وحدسه في إدراك المعاني المهمة، فمعرفة إذا ما تحركت الأوراق هنا تفترض وجود الريح ثم تتطور الافتراضات إلى فعل فاعل.

وتأتي المعرفة النظامية والدلالية حين يوغل المترجم في التخصص، ويشبه "جمار" التقدم في فهم النص نحو التمثل والصياغة المصطلحية بزاوية مستقيمة وزاوية حادة، فكلما ضاقت الزاوية كلما تحددت المفاهيم بمقدار ما يمتلك كل مترجم من ثقافة توثيقية في ممارسة جماليات القراءة.

- التحليل النحوي: يؤكد " جمار على أن المترجم يقوم بدور المقارن للنصوص في مستوى التركيب بتوظيف التحليل التقابلي للغات.

- التحليل المعجمي: ويكون بالبحث عن المكافئ المصطلحي وهو ما يتطلب التكوين في المصطلحية.

- التحليل الأسلوبي والتحرير: بالتمكن من مقابلة القيم الأسلوبية والتعرف على آليات الكتابة.

- التقويم: ويخضع العمل إلى تقويم أخطاء الترجمة قبل أخطاء اللغة.

نقترح كتدعيم لهذه الدراسة ترجمة المادة 12 من القانون المدني الجزائري.

النص الأصلي:

"يسري قانون الدولة التي ينتمي إليها الزوج وقت انعقاد الزواج على الآثار التي يترتب عنها عقد الزواج فيما يعود منها للمال"

الترجمة الفرنسية:

Les effets personnels et matrimoniaux du mariage sont soumis à la loi nationale du moment de la conclusion du mariage [21]

نلاحظ أن النص الأصلي يقصر حكم سريان قانون جنسية الزوج عند الزواج على آثاره المالية وحدها، بينما يعد سريان هذا القانون شاملا لآثار الزواج الشخصية والمالية معا في النص المترجم، وذلك بسبب تأثير العامل الثقافي المختلف بين الشريعة الإسلامية التي لا يترتب عنها الآثار الشخصية والقوانين الغربية التي تحمل الزوجة مصاريف المعيشة والأولاد كطرف مساو للزواج.

يعرف هذا الاختلاف الثقافي بالتوثيق وممارسة التأويل [22]

خاتمة الدراسة:

حاولنا في هذه الدراسة عرض بعض القضايا النظرية والتطبيقية واستنتجنا من خلالها أن تعليمية الترجمة المصطلحية لا تمر إلا عبر المفاهيم والتوثيق قبل معاينة القواميس، وأن طبيعة العمل الديداكتيكي تحتكم إلى التكوين في نظريات وطرائق وتقنيات الترجمة بالعودة إلى منهاج دقيق يكون دعامة التقويم في إنجاز الترجمات.

إن طبيعة هذا العمل الديداكتيكي ينبني على منهجية متعددة التخصصات تقود إلى التكوين المتكامل للمترجم لمواجهة ميدان العمل، كما حوت الدراسة مقترحات ترنو كلها إلى :

- إعداد معجم تحليلي متكامل للمصطلحات المتخصصة بطريقة الترجمة.
- إنجاز أعمال جماعية تأليفا وترجمة في الترجمة المصطلحية وتوظيفها في حقل التدريس.
- تفعيل العمل الديداكتيكي في إطار التنسيق بين الجامعات العربية والأجنبية تدعيما لصناعة المصطلح وامتلاك المعرفة والإسهام في إنتاجها.
- الدعوة إلى فتح تخصص تعليمية الترجمة المصطلحية للإشراف على البرامج والمقررات وتوجيهها وجهة حضارية تخدم مشروع الترجمة المصطلحية.

الهوامش:

1- إبراهيم شمام، الترجمة أعدوا لها المعلمين، الحياة الثقافية، وزارة الثقافة والمحافظـــة على التراث، أوربيس تونس 2008، العدد 189ص 71.

2-J.C Gagnon. La didactique d'une discipline, in didactique des sciences expérimentales, C.P.R. Rabat, Maroc1974p 17.

3- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الدار البيـــضاء المغـــرب، 1991، ط1 ص 47

4-E. Lavoult, Fonction de la traduction en didactique des langues, traductologie et communication, Didier érudition 1985 p 9

5- « La langue d'arrivée est utilisée comme un moyen d'analyse de la langue de départ ou comme technique d'initiation a son système »

F. Germaine et B. Alain, didactique des langues, traductologie et communication, De Boeck et Larcier, Paris 1998 p 13.

6- لتوضيح هذه الفكرة راجع د/ سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، رسالة دكتوراه مخطوط جامعة عنابة 2007.

7- Ch.- Durieux, Les fondement didactiques de la traduction technique. C. traductologie n°3 Didier érudition. France2001 p 18

8-R.Galisson, D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, France 1976 p 106

9- «Compréhension: opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur de saisir la signification qui recouvre les signification.. »

Ibid, Dictionnaire de didactique des langues p 202.

10- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، إفريقيا الشرق، الدار البيـــضاء، المغـــرب 2006ص 28-29.

11-محمد عز الدين، الترجمة في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2000، ط1، ص 326.

12- راجع كتب د/ محمد الديداوي: منهاج المترجم والترجمـــة والتعريـــب والترجمـــة والتواصل.

13- سعيد بن كراد، السيميائيات والتأويل، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2005، ط 1 ص 171.

14- د/ توفيق الزيدي، جدلية المصطلح والنظرية النقدية، قرطاج 2000، تونس 1998 ص 13.

15- دومينيك مانقونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن منشورات الاختلاف، الجزائر 2005 ص 45.

16- د/ عبد الرحمن الشهبندر، توحيد المصطلحات الطبية، مجلة المقتطف، 1930 مج:76، ج5، ص518.

17- ميناجيان كيفورك، فكرة تدريس علم المصطلحات في الجامعات، مجلة اللسان العربي، المغرب، مج6، ص 567-568.

18- راجع كتاب.

J.R.Ladmiral, Traduire : théorèmes pour la traduction, Gallimard, France 2002

19-راجع كتاب كريستين دوريو: أسس تدريس الترجمة التقنية، تر: هدى مقنص المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان ط1، 2007

20- د/ محمد الديداوي، إشكالية وضع المصطلح المتخصص وتوحيده وتوصيله وتفهيمه وحوسبته، مكتب الأمم المتحدة، جونيف 2008، ص 4.

21- راجع: علي علي سليمان، ضرورة إعادة النظر في القانون المدني الجزائري ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992.

22- ينظر:

J.C.Gémar, la traduction juridique et son enseignement Méta 1979. Traduire ou l'art d'interpréter Méta 1995.

الطفل واكتساب اللّغة
بين النظرية والتطبيق

الدكتور علي القاسمي

غرض الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى فحص مسألة النمو اللغوي لدى الفرد خاصَّةً اكتسابه اللّغة. ولما كان للغة العربية مستويان: أحدهما عامّيّ والآخر فصيح فإنّ الدراسة تتطرّق إلى كيفية اكتسابها، والوسائل التي يمكن استخدامها لتعزيز اكتساب اللّغة العربية الفصحى بحيث يتمكّن منها، ويستخدمها أداة نفاذٍ إلى مصادر المعلومات؛ ما ييسّر إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية.

مجال الدراسة:

تنتمي الدراسات المتعلّقة باكتساب الطفل أوّل لغة، وهي عندنا عادة اللهجة العاميّة، إلى مجال علم النفس. وأما اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية الذي يعني تعلّم أيّة لغةٍ أُخرى بعد مرحلة الطفولة المبكرة، فهو من مباحث علم اللّغة التطبيقيّ. بيد أنّ تعلم اللّغة العربية الفصحى وتعزيزه يدخل في مجال التخطيط اللّغوي الذي هو علم مشترك يتطلب إجراء بحوث اجتماعيّة واقتصادية وسياسيّة ولغويّة.

تحديد المصطلحات:

نظرًا لحداثة علم اللّغة وعلم النّفس، فإنّ مدلول بعض مصطلحاتهما يختلف من مدرسة فكريّة إلى أخرى، بل يتباين من باحث إلى آخر في المدرسة الواحدة. فمصطلحات مثل "اللغة الأولى" و"اللغة الأهلية" و"اللغة الرئيسة" و"لغة الأم" و"ل 1" لم تخضع إلى تقييس أو توحيد بعد، وهي تدل على كثير من

أدبيات علم اللّغة على اللّغة الأولى التي يتعلمها الطفل. ويُعدُّ الفرد من الناطقين بتلك اللّغة، على الرّغم من أنّه يمكن أن يُعد من الناطقين بعدد من اللّغات إذا كان قد تعلمها بلا دراسة رسمية وإنّما بطريقة طبيعيّة في العائلة أو المجتمع كما يحصل لدى الطفل المزدوج اللّغة من أبوين يتكلّمان لغتين مختلفتين أو لدى طفل يعيش في بيئة متعدِّدة اللّغات.

ومن ناحية أخرى، فإنّ مصطلحي "اللّغة الثانية" و"اللّغة الأجنبية" يُستعملان أحيانًا، بوصفهما مترادفين يدلان على لغة أخرى يتعلّمها الفرد في المدرسة بعد مرحلة الطفولة المبكّرة. ويُستعمل مصطلح "اللّغة الأولى" أحيانًا، ليدلّ على اللّغة التي يُتقنها الفرد أفضل من غيرها. وهكذا قد يشير الفرد إلى لغته الأولى ولغته الثانية، ولغته الثالثة طبقًا لدرجة إتقانه لهذه اللّغات، ويَستعمل بعضهم مصطلح "اللّغة الأهلية" للدلالة على اللّغة التي يتكلّمها الفرد بطلاقة تضاهي طلاقة أهلها في بلدهم.

ومن ناحية ثالثة، فإنّ هنالك من اللّغويين من يعدّ اللّهجة العربيّة العاميّة والفصحى مستويين من مستويات لغةٍ واحدة.

أما مصطلح "اكتساب اللّغة" فيشير عمومًا إلى العمليّة التي تنمو بها القدرة اللّغوية لدى الإنسان. ويشير مصطلح "اكتساب اللّغة الأولى" إلى نمو اللّغة لدى الأطفال، على حين أنّ مصطلح "اكتساب اللّغة الثانية" يتعلّق بنمو اللّغة لدى البالغين كذلك.

في الدراسة نستخدم مصطلح "لغة الأم" للإشارة إلى أوّل لغة يتعلّمها الطفل في البيت، ونفترض أنّها العربية العاميّة، التي تُستخدم في التواصل الاعتياديّ في المنزل والشارع.

العربية الفصحى ولهجاتها العامية:

معروف أنّ اللّغة العربية تعاني حالة ازدواجية لغويّة، شأنها شأن اللّغات الكبرى الأخرى، وكان اللّغوي الأمريكيّ تشارلس فرغيسون أوّل من درس ظاهرة الازدواجية في عدد من اللّغات من بينها العربية وعرّف هذه الظاهرة بأنّها:

"وضع مستقرّ نسبيًّا توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الرئيسة للّغة (التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها، وهي مقنّنة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تقعيدًا من قواعد اللّهجات)؛ وهذه اللّغة بمثابة نوع راق، يُستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة حضاريّة أخرى، ويتمّ تعلّم هذه اللّغة الراقية عن طريق التربية الرّسمية، ولكن لا يَستخدمها أيّ قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتياديّة."[1]

ويتّفق جميع اللغويّين العرب مع فرغيسون على أنّ العاميّات العربيّة، هي ليست لغات مستقلّة عن العربيّة الفصحى، وإنّما لهجات جغرافيّة أو اجتماعية أصابها شيء من التغيير (أو التحريف) في بعض ألفاظها وبنياتها ودلالاتها، وأنّ الفصحى أغنى من العاميات في مفرداتها ومصطلحاتها وتراكيبها، وأنّ قواعدها أكثر تطوّرًا وتقنينًا، وأوسع انتشارًا جغرافيًا، ولهذا فإنّ الفصحى وليست العاميّات، هي التي تصلح أداةً فاعلة للتفكير المجرّد، واكتساب المعرفة، والتواصل مع التراث، والتراكم الثقافيّ، وأساسًا للتعاون بين جميع أقطار العروبة[2].

وهذه الازدواجيّة اللغويّة ظاهرةٌ كذلك في قضيّة اكتساب اللّغة لدى الطفل العربيّ. ولأن لغة البيت هي اللّهجة العاميّة فإنّ الطفل يكتسب العاميّة بوصفها لغة الأم خلال السنوات الخمس الأولى من حياته، ثم يأخذ في تعلم العربية الفصحى في روضة الأطفال أو المدرسة. هذا إذا كان محظوظًا ودخل المدرسة.

ولهذا فعندما نتحدّث في هذه الدراسة عن "اكتساب لّغة الأم" أو "اكتساب اللّغة الأولى" فإننا نعنى اكتساب الطفل اللهجة العاميّة، ونطاقه الدراسات النفسيّة. أما تعزيز تعلّم اللّغة العربية الفصحى، فإنّ نطاقه التخطيط اللّغوي والسياسة اللّغوية، كما ذكرنا.

اكتساب اللّغة طبع أم تطبّع؟

لم يَعد خلافٌ اليوم حول ما إذا كانت اللغة طبعًا أم تطبُّعًا، أي ما إذا كانت ظاهرةً غريزية تلقائية أم اكتسابًا من البيئة الاجتماعية، فجميع الباحثين متّفقون على أنّ اللّغة تُكتسبُ اكتسابًا، ويؤكدون أهمية العاملين البيولوجيّ والاجتماعيّ في عملية الاكتساب، ولكنّهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجيّ يتضمّن قابليّة لغويّةً فطريّةً مخصوصة أم لا، أي ما إذا كان اكتساب اللّغة يتمُّ بمساعدة استعداد لغويٍّ موروث أم لا. وإذا كان ذلك الاستعداد الفطريّ موجودًا فعلاً لدى الطفل عند ولادته، فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللّغة؟ ويَشتدّ الخلاف بين الماديّين والعقلانيّين حول هذا السؤال الأخير.

العقلانيّون واكتساب اللّغة:

يميّز العقلانيّون بين ما هو عقليّ وما هو جسدي، ويعدّون النشاط اللّغوي نشاطًا عقليًّا. فاللّغة ظاهرة إنسانية اجتماعية ولا يمكن اعتبارها مجرّد فعل ماديّ أو حيواني، ويفترضون أنّ الطفل يولد وهو مزوّد باستعداد لغويّ فطريّ مخصوص يُعينه على اكتساب اللّغة.

يرى نعوم تشومسكي أنّ اللّغة مهارة خاصّة، وأنّ القدرة على تعلّمها موجودة في موروثنا الجينيّ، وأنّ الطفل يولد وهو مزوّد بقدرة لغويّة خاصة أو برنامج داخليّ يمكّنه من اكتساب اللّغة دون تدخل مباشر من الوالدين أو المعلمين، وأنّ تلك القدرة اللّغوية الفطريّة التي تولد مع الطفل تمكّنه من الابتكار اللّغويّ، يقول تشومسكي:

"في حالة اللّغة، ينبغي أن نشرح كيف يتمكن الفرد الذي يحصل على بيانات محدودة، من تطوير نظام معرفي غنيّ جداً. فالطفل عندما يوضع في بيئة لغويّة، يسمع مجموعة من الجمل التي غالبًا ما تكون غير تامة، ومتشظية، وما إلى ذلك، وعلى الرغم من ذلك ينجح، خلال وقت قصير جدًا، في "بناء" أو تمثل قواعد تلك اللّغة، وتطوير معرفة معقّدة جدًا، لا يمكن استخلاصها بالاستنباط ولا بالتجريد مما حصل عليه من خبرة. نستنتج أن المعرفة المتمثّلة داخليًّا لا بدّ أنها محدّدة بدقة من قبل ملكة بيولوجية ما."[3]

وقد قام أحد أتباع تشومسكي وهو ديريك بيكرتون D.Bickerton ببحث معمّق حول كيفيّة تحوُّل اللّغة الهجينة Pidgin التي كانت موجودة في هايتي إلى لغة الكريول. فقد كان العمال القادمون إلى هايتي من الصين واليابان وكوريا والبرتغال والفلبين وبورتريكو، يستخدمون تلك اللّغة الهجينة وهي مزيج من الانجليزية ولغات أولئك العمال، وتمتاز بمفردات محدودة في عددها، بسيطة في تراكيبها، ولا يتّبع ترتيبُ المفردات في الجملة نظامًا معيّنًا بل يختلف تقديم المفردات وتأخيرها في الجملة من متكلّم إلى آخر. وادعى الباحث بكيرتون أنّ أطفال أولئك العمال قاموا بتحويل تلك اللّغة الهجينة إلى لغة الكريول. ويزعم بكيرتون أنّ التحوّل قد تمّ عندما أخذ الأطفال يُغْنون مفردات اللّغة الهجينة وتراكيبها بصورة تلقائية ويطوّرونها، حتى أصبحت لغة كاملة سميت بـ الكريول، ويستدل أتباع تشومسكي من ذلك البحث أنّ اكتساب اللّغة - على الأقل فيما يخصّ اكتساب لغة الأم - يتضمّن شيئًا من الخلق والابتكار اللّغوي بفضل القدرة اللّغوية الفطرية التي تولد مع الطفل. (لاحظ أنّ بحث بيكرتون لقي نقدًا شديدًا)[4] .

أما منتقدو تشومسكي فيسوقون الحجج التالية لتفنيد نظريّته:

1 - إنّ تشومسكي يفرّق بين القدرة والأداء، والأداء هو التحقّقُ الفعلي للقدرة اللّغوية الفطرية عند المتكلمين، من خلال ما يقولونه فعلاً. وأقوالهم غالبًا

ما لا تتّفق مع قواعد اللّغة، على حين على أن ما يعرفونه بالغريزة أو بالفطرة عن قواعد لغتهم يتّفق على النحو الكُلّيّ Universal Grammar، أي مع الآليات الضّرورية والمشتركة في كلّ اللّغات، والمشكلة هي أنّ تشومسكي يعتمد على حدس الناس بشأن ما هو صحيح وما هو خطأ. ولكن الناس لا يتّفقون على ذلك الشأن، وأنّ أحكامهم في هذا الخصوص تحكم أداءهم، أي الطريقة الفعليّة التي يستعملون بها اللّغة.

2 - يميّز تشومسكي بين النحو المركزيّ والنحو الهامشيّ للغة، فالنحو المركزيّ هو ما يتّفق عليه جميع الناس وهو يتلاءم مع النحو الكُلّيّ. لكن تكمن المشكلة في كيفيّة التمييز بين ما هو من القواعد المركزيّة وبين ما هو من القواعد الهامشيّة، فهناك من اللّغويين من يرى أنّ جميع النحو هو تواضعيّ اتفاقيّ، وليس هناك سبب لإجراء هذا التمييز الذي يقترحه تشومسكي بين القواعد المركزيّة والقواعد الهامشيّة.

3 - يبدو أنّ تشومسكي يعدّ المعنى والسياق الاجتماعيّ الذي تُستعمل فيه اللّغة، من الأمور الثانوية، ولهذا فإنّه لا يأخذ في النظر الظروف أو السياقات التي يكتسب فيها الطفل لغة الأم[5].

وخلاصة القول إنّ تشومسكي يرى أنّ الطفل مستقلّ بذاته من حيث اكتساب اللّغة وابتكارها، إنّه مبرمج داخليًّا ليتعلّمها ولا يحتاج إلا إلى القليل من الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة الملائمة.

الماديون واكتساب اللّغة:

يرى الماديّون أنّ العقل هو مجرّد امتداد للجسد ولا يختلف عنه إلاّ في صعوبة ملاحظة نشاطه من قِبلنَا، ويرون أنّ النّشاط الإنسانيّ، وهو النشاط اللّغويّ، هو سلسلة ماديّة من تعاقب السبب والنّتيجة، وأنّ الظاهرة اللّغوية يمكن دراستها مُختبَريًّا في نطاق التجارب العلميّة المُتعلّقة بالمثير والاستجابة وهي التجارب نفسها التي تُجرى على الحيوانات، ولهذا هم يفترضون أنّ

اكتساب اللّغة يتمّ فقط من خلال التفاعل بين قدراتنا العقليّة ومحيطنا الاجتماعيّ.

ولعلّ من أبرز مُمثليّ هذا التيار عالم النفس جيروم برونر Jerome Bruner الذي لا ينكر وجود قدرة لغويّة موروثة لدى الطّفل، ولكن لكي يكتسب الطفل اللّغة الأمّ فإنّه يحتاج إلى بيئة لغويّة مناسبة، وإذا كان بالإمكان تسمية القدرة اللّغوية الموروثة بآلية اكتساب اللّغة، فإنّ البيئة اللّغوية اللازمة لاشتغال تلك الآلية يمكن تسميتها بنظام إسناد أو تعضيد اكتساب اللّغة، وهذا النظام يتجسّد بالعائلة التي تُشجّع الطفل على الكلام، بل تُتيح له الفرص الكثيرة لاكتساب اللّغة، أثناء تغذيته أو تنظيفه أو اللّعب معه، فجميع هذه الفعاليات مصحوبة باللّغة، وأنّ تعلّم اللّغة يعتمد على قدرة الطفل على فهم الفعاليّات الاجتماعيّة والمشاركة فيها، وإدراكه الطريقة التي تُستعمل فيها اللّغة، فالسلوك اللّغوي لبيئة الطفل والمُحيطين به، والظروف الاجتماعيّة ذا أثر حاسم في اكتسابه اللّغة، فالطفل مُشارك فاعل في اكتساب اللّغة ولكن دور الوالديْن والمجتمع هو أساس وضروريّ[6].

ومما يُؤيِّد وجهة النظر هذه الحالتان:

1 ـ حالة الطفل الذي تضرّرت أجزاء مُعيّنة أو منطقة مخصوصة في مُخّه فهو يصعُب عليه جدًّا اكتساب اللّغة.

2 ـ حالة الطفل الذي لم ينشأ في بيئة لغويّة مناسبة، مثل الطفل الذي تربيه الحيوانات، يصعبُ عليه جدًا اكتساب اللّغة.

مراحل اكتساب لغة الأمّ:

وسواء أكانت القدرة اللّغوية الموروثة لدى الطفل أم بيئته الاجتماعيّة اللّغوية هي التي تضطلع بالدور الأساسيّ في اكتسابه اللّغة، فإنّ الماديّين والعقلانيين مُتّفقون على أنّ اكتساب لغة الأمّ يمرّ بمراحل مُحدّدة أثبتتها الملاحظة العلمية للتطور اللّغويّ لدى الطفل.

ومن المراجع العربية الرئيسة التي ذكرت هذه المراحل بدقة ووضوح كتاب "في طرائق تدريس اللّغة العربية"[7]. الذي لم يفقد قيمته العلميّة، وجدّته المعرفية، على الرّغم من مرور ربع قرن على صدوره، ونجد فيه أنّ مراحل اكتساب اللّغة أربع:

1 ـ مرحلة ما قبل الكلام، التي يُطلق خلالها الوليد الجديد صيحات وصرخات لا إراديّة، يمكن تفسيرها بأنّها ردّ فعل غريزي للتعبير عن انفعالات غير سارّة أو إحساسات طبيعية كالجوع، والتعب، والخوف، والألم الناتج عن مثيرات خارجية كالحرارة والبرودة والضوء الشديد وغير ذلك، ويعدّ الصراخ والصياح تمرينًا لجهاز التنفُّس الذي يُشكِّل جزءًا من جهاز النطق لدى الطفل وتمتدّ هذه المرحلة من الولادة حتّى الأسبوع الثالث، وأحيانًا حتّى الأسبوع الثامن من عمر الوليد.

2 ـ مرحلة المُناغاة، التي يأخذ الطفل خلالها بتكرار بعض الأدوات المقطعيّة بصورة إراديّة، كما لو كان يتمرّن على أدائها وإتقانها أو يلعب بها هو يقوم بذلك الرضا في أوقات الراحة والرضا، والمُناغاة غريزيّة لدى الأطفال بيدّ أنّ المُحيطين بالطفل قد يُشجِّعونه على تكرار أصوات مُعيّنة مثل (با..با..) أو (ما..ما..) وتعزيزها، على حين يُثبِّطون أصواتًا مقطعيّة أخرى، وتمتدّ هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشهر الثاني إلى الشهر الخامس من عمر الطفل، وتتفاوت مدّتها من طفل لآخر حسب الفروق الفردية.

3 ـ مرحلة المحاكاة، التي يأخذ الطفل خلالها بمحاكاة المحيطين به في إيماءاتهم وتعبير وجوههم، وتعدّ الإيماءات والحركات المعبّرة وسيلة من وسائل التواصل، وفي هذا الصدد، يرى مايكل كورباليس أنّ الإنسان القديم بدأ بالتواصل من خلال إشارات اليديْن مع عدد محدود من الصرخات والأصوات، ثمّ تطوّر التواصل لديه بنمو الأصوات وانحسار الإشارات، بحيث احتلّ الكلام

اليوم الغالبية العُظمى من مساحة التواصل، على حين بقيت للإشارات مساحة ضيّقة فقط[8].

وللمحاكاة أنواع عديدة: تلقائي، إرادي، بفهم، بدون فهم، دقيق، غير دقيق، عاجل، آجل، إلخ. وتتباين قدرة الأطفال على المحاكاة ونطق الكلمات الأولى طبقًا للذكاء والسن والجنس والفرص المُتاحة، ووجود أطفال آخرين في العائلة، إلخ، وتبدأ مرحلة المحاكاة من حوالي الشهر التاسع أو العاشر من عمر الطّفل.

4 ـ مرحلة الكلام والفهم، التي يبدأ فيها الطفل بفهم معنى الألفاظ ونطقها: ففي أواخر السنة الأولى من العمر يأخذ الطفل بنطق الكلمات المفردة وفي الأشهر السّتة الأولى من السنة الثانية يبدأ بنطق كلمتين معا، وفي النّصف الثاني من السنة الثانية يستطيع نطق مجموعة من الكلمات مع عناصر النحو الأولى، وبين السنتين الثانية والرابعة من العمر، يأخذ الطفل في تكوين الجمل ويتمّ اكتسابه أقسام الكلام طبقًا للترتيب التالي: الأسماء، فالأفعال فالأدوات[9].

وهذه المراحل الأربع تقريبيّة من حيث مُدّتها، وتتفاوت من طفل لآخر حسب الفروق الفرديّة، كما ذكرنا.

اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى:

في حوالي السنة الخامسة من العمر يكون الطّفل قد اكتسب لغة الأم التي يتواصل بها مع أهله في المنزل وأقرانه في اللّعب، لكنّ هذه اللّغة هي العربيّة العاميّة، وهي لا تُؤّهل الناطق بها للنّفاذ إلى مصادر المعلومات وامتلاك المعرفة إنّها مجرّد مستوى من مستويات اللّغة العربيّة يُستعمل في التواصل اليومي المحدود، أمّا العربية الفصحى فيبدأ الطفل في اكتسابها عند دخوله روضة الأطفال أو المدرسة، وتحتاج إلى سنوات قبل أن يتمكّن منها ويستخدمها بصورة فاعلة.

وعلى الرّغم من أنّ العاميّة والفصحى هما مُستويان من مُستويات لغة واحدة ويشتركان في كثير من التراكيب الأساسية والمفردات الرئيسة، فإنّ الفصحى تمتاز بكونها أثرى لفظًا، وأوفر مُصطلحًا، وأوسعُ تركيبًا، وأكمل قواعد، ولهذا فالفصحى هي لغة النّفاذ إلى مصادر المعلومات، وانتشارها ضرورة لإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشريّة.

ومن ناحية أخرى فإنّ العاميّات تختلف عن الفصحى في نطق كثير من الوحدات الصوتيّة الأساسيّة التي تُسبِّب فرقًا في معنى الألفاظ مثل الصوتين/ق/و/ك/ في كلمتي (قلب) و(كلب) والصوتين /ث/و/س/ في كلمتي (ثالب) و(سالب)، والصوتين/ظ/و/ز/ في كلمتي (ظلّ) و(زلّ). كما تختَلف العامية عن الفصحى في بعض بنياتها ودلالات ألفاظها.

ولهذا فإنّ الطفل الذي اكتسب لغة الأمّ قبل المدرسة يجد بعض الصعوبة في اكتساب عادات لغوية جديدة، حتى إن كانت تنتمي إلى نظام لغوي واحد نتاج ثقافة واحدة، ومن هنا نخلص إلى أنّ اكتساب لغة الأمّ العاميّة يتمّ في ظروف طبيعيّة لا تحتاج إلى تدخُّل كبير من الوالديْن والمُحيطين بالطفل، لكن اكتساب لغة المدرسة الفصحى يحتاج إلى تدخُّل كبير من العائلة والمجتمع، بل يحتاج من الدولة تخطيطًا محكمًا.

التخطيط اللّغوي لامتلاك الفصحى:

التخطيط اللّغوي هو نشاط رسميّ تضطلع به الدّولة، ويتطّلبُ دراسات اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة ولغويّة، وهدفه وضع خطّة للتحكُّم في الفضاء اللّغوي في البلاد وتهيئته بصورة تضمن المصالح العليا للأمة، وعندما تصادق السلطة التشريعيّة، على مشروع الخطة هذا، يصبح سياسة لغوية للبلاد تلتزم السلطة التنفيذية وجميع المؤسسات والهيئات والمجتمع المدني بتطبيقها وتنفيذها ويحتاج تنفيذ السياسة اللّغوية إلى تضافر جهود الجماعات والأفراد من أجل التأثير في الاستعمال اللغويّ وزيادة وتيرة التطوّر اللغويّ للمواطنين.

وينبغي للسياسة اللغويّة الجيّدة في البلاد العربيّة أن تتناول مجالات لغويّة متعدّدة متداخلة مثل: محو الأمية، وتعميم استعمال العربية الفصحى، وتنمية اللّغات الوطنيّة غير العربية، وتعليم اللّغات الأجنبيّة، والترجمة من العربيّة وإليها وتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، وغير ذلك من المسائل ذات العلاقة.

وفيما يتعلّق بتمكين المواطنين من اللغة العربية الفصحى، تحتاج السياسة اللغويّة الجيدة إلى العمل في جبهتين في آنٍ واحدٍ. وهاتان الجبهتان هما:

أولاً، تنمية اللّغة العربية الفصحى ذاتها.

ثانيًا، تعزيز اكتساب العربيّة الفصحى واستعمالها.

تنمية اللغة العربية الفصحى:

تقوم الدولة بإجراءات عديدة لتنمية اللّغة العربيّة الفصحى وتوفير الوسائل اللازمة لاكتسابها واستعمالها بيُسر وسهولة. ومن هذه الإجراءات الرئيسة ما يأتي:

1 ـ إنشاء مجمع لغوي يسهر على تنمية اللّغة، وتشجيع البحث في قواعدها، وتيسير كتابتها، وإنشاء مدوّنات لغويّة تيسّر إصدار معاجم تاريخية عامة ومتخصّصة لها، ورفدها بالمصطلحات العلميّة والتقنيّة الجديدة.

2 ـ إقامة مراكز بحوث لغويّة نفسيّة جامعيّة، للوصول إلى أفضل طرائق تدريس المهارات اللّغوية العربيّة.

3 ـ إصدار معاجم متنوّعة تلبي حاجات المستعملين في مختلف مراحل العمر ولمتباين الأغراض، وإتاحة هذه المعاجم على الشابكة كذلك.

4 ـ إقامة مركز متعدد الوسائط لتوفير صحافة الطفل باللّغة العربية الفصحى، سواء أكانت هذه الصحافة على شكل مجلات أطفال، أو مسلسلات تلفزيونيّة أو برامج ترفيهيّة للأطفال، أو برامج حاسوبيّة.

5 ـ إنشاء مركز متخصص في الترجمة إلى العربيّة، لإثراء المكتبة العربيّة بالفكر العالميّ.

6 ـ نشر المكتبات العامة في القرى والأرياف.

7 ـ إغناء النشر الإلكتروني العربيّ، وتيسير استفادة المواطنين منه.

تعزيز اكتساب العربية الفصحى واستعمالها.

يتعلّم الطفل العربية الفصحى وقواعدها في المدرسة، لكن إذا انحصر استعمال العربيّة الفصحى في دروس اللّغة العربيّة في المدرسة فقط، وظلّ المجتمع برمته يستعمل العاميّة أو لغات أجنبية، فإنّ العربية تبقى بمثابة لغة أجنبية ولن يتمكّن الفرد من إتقانها، ولهذا ينبغي أن ترمي السياسة اللّغوية إلى استعمال العربيّة الفصحى في جميع مرافق الحياة، مثل:

1 ـ التعليم: يجب أن تكون العربيّة الفصحى لغة التعليم في جميع مراحله ومستوياته وتخصصاته. وينبغي أن تحرص المدارس والمعاهد العالية على إلقاء المعلمين والمدرسين والأساتذة دروسهم بالعربيّة الفصحى وليس بالعاميّة ولا بخليط منها.

2 ـ الإدارة: يجب أن تكون العربية الفصحى هي لغة الإدارة في جميع مكاتبها ومخاطباتها مع المواطنين.

3 ـ الإعلام: يجب أن تكون العربيّة الفصحى فقط هي لغة وسائل الإعلام المنطوقة والمقروءة والمرئية في جميع برامجها، ولا تُستعمل العاميّة مُطلقًا في البرامج ولا المسلسلات التلفزيونية ولا البرامج الترفيهية، ولا الأغاني، لأنّها تؤثر سلبًا على تعزيز اكتساب العربيّة الفصحى وإتقانها، وحالما يصدر قرار بهذا الشأن من السلطات، ستتحوّل شركات إنتاج الأفلام والمسلسلات إلى استعمال العربيّة الفصحى في جميع منتجاتها، لأنّها تتوخى الربح، أما هواة الفنون الشعبيّة (الفولكلور) فلهم أن يقيموا جمعيّاتهم الخاصّة بهم.

4 ـ مرافق الحياة العامّة: يجب أن تكون العربية الفصحى هي اللّغة التي تُكتبُ بها اللافتات في الشوارع، وأسماء المحلات التجاريّة، وجميع ما يراه

المواطنون في الأماكن العامّة، وهذا يُساعدهم على تعلّم مفردات وتراكيب جديدة، أو يُعزّز ما تعلّموه من ألفاظ وبنيات لغويّة.

ملخص

يدلّ مصطلح "اكتساب اللّغة" على تطوّر القدرة اللّغوية لدى الفرد، وثمّة فروق بين "اكتساب اللّغة الأولى" الذي يتناول تعلّم الطفل لغة الأمّ، وهو فرع من فروع "علم اللّغة النّفسيّ" وبين "اكتساب اللّغة الثانية" الذي يتعلّق بتعلّم أيّة لغةٍ أُخرى بعد مرحلة الطفولة المبكّرة، ويقع ضمن مباحث "علم اللّغة التطبيقي".

لم يَعد خلاف اليوم حول ما إذا كانت اللّغة طبعًا أم تطبُّعًا، أي ما إذا كانت ظاهرةً غريزية تلقائية أم اكتسابًا من البيئة الاجتماعية، فجميع الباحثين متّفقون على أنّ اللّغة تُكتسب اكتسابًا، ويؤكّدون أهميّة العاملين البيولوجيّ والاجتماعي في عملية الاكتساب، ولكنّهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجيّ يتضمّن قابليّة لغويّة فطريّة مخصوصة أم لا، أي ما إذا كان اكتساب اللّغة يتمّ بمساعدة استعداد لغويّ موروث أم لا، وإذا كان ذلك الاستعداد الفطريّ موجودا فعلا لدى الطفل عند ولادته، فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللّغة، ويشتدّ الخلاف بين الماديّين والعقلانيين حول هذا الموضوع.

يرى الماديّون أنّ العقل هو مجرّد امتداد للجسد ولا يختلف عنه إلاّ في صعوبة ملاحظة نشاطه من قِبلنا، ويرون أنّ النشاط الإنسانيّ، ومنه النشاط اللغويّ، هو سلسلة ماديّة من تعاقب السبب والنتيجة، وأنّ الظاهرة اللّغوية يمكن دراستها مختبريًّا في نطاق التجارب العلميّة المتعلّقة بالمثير والاستجابة، وهي التجارب نفسها التي تُجرى على الحيوانات، ولهذا فهم يفترضون أنّ اكتساب اللّغة يتمّ فقط من خلال التفاعل بين قدراتنا العقلية ومحيطنا الاجتماعيّ.

أما العقلانيّون فهم يُميّزون بين ما هو عقليّ وما هو جسديّ، ويعدُّون النشاطَ اللّغويَّ نشاطًا عقليًّا، واللّغة ظاهرةَ إنسانية اجتماعية ولا يمكن

اعتبارها مجرّد فعل ماديّ أو حيوانيّ، ويفترضون أنّ الطفل يولد وهو مزوّد باستعدادِ لغويّ فطريّ مخصوص يُعينه على اكتساب اللغة.

وهذا الخلاف النّظريّ حول طبيعة اكتساب اللّغة يؤدي إلى اختلاف عمليّ في طرائق تعلُّمها وتعليمها، فالماديّون الذين يعتقدون أنّ الحصول على المعرفة يتمّ بواسطة الحواس، ويرون في اللّغة مجموعة من البنيات والمفردات التي يمكن اكتسابها بالمران والتكرار، أمّا العقلانيّون الذين يعتقدون أنّ الحصول على المعرفة يتمّ بالحدس العلميّ، فيرون في اللّغة مجموعة من المعاني والدّلالات، وأنّ الطفل يستطيع أن يولّد عبارات لم يسمع بها من قبل بفضل قابليته اللّغوية الفطريّة.

الهوامش

1 - Charles Ferguson ; « Diglossia » Word ; 15 (1959) 325-340.

2 ــ أنظر:

ــ محمود فوزي المناوي، في التعريب والتغريب (القاهرة: دار الأهرام، 2005)

ــ صالح بلعيد، منافحات في اللغة العربية (تيزي وزو: جامعة مولود معمري، 2006)

ويشمل الكتابان على آراء نخبة من اللغويين العرب في العربية الفصحى ولهجاتها.

3 - Noam Chomsky ; Language and Responsibility (Sussex: The Harvester Press; (1979) p63.

4 - Timothy Mason ; « L'acquition dan les circonstances extrèmes : la periode critique » dans : timothyjpmason .com/Wepages/ langTeach

5 ــ المرجع السابق.

6 - Jerom Bruner ; Child Talk (New York : Norton ; 1983)

7 ــ محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللّغة العربية (دمشق: جامعة دمشق: 1982).

8 - Michael C . Corballis ; From Hand to Mouth : The Origin of Lanugage (Princeton: Princeton university press; 2002)

وللكتاب ترجمة عربية:

ــ مايكل كورباليس، في نشأة اللّغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم (الكويت: عالم المعرفة، 2006) الرقم 325.

ــ محمود أحمد السيّد، المرجع السابق، ص113 – 122. ويلخّص حامد أحمد سعد الشنبري في كتابه لغة الطفل (مكة: ط02. 2007) مراحل اكتساب اللّغة، فيجعل المرحلة الأولى مرحلتين: مرحلة الصراخ بعد الولادة مباشرة نتيجة خروج الهواء من الجهاز التنفسي، ومرحلة الأصوات الانفعالية التي تُعبّر عن الخوف والغضب والجوع وغيرها.

التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس

للأستاذ ونوغي إسماعيل
جامعة فرحات عباس – سطيف ــ

خلاصة:

التقويم التربوي جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية، فهو مدمج فيها وملازم لها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصورة منتظمة وعادية، وبهذه الصفة يتم استغلال أخطاء التلاميذ ونقائصهم في الوصول إلى تصور مناسب لطرائق تعليمية تتكفل بتلك النقائص وتعمل على إزالتها على هذا الأساس جاء هذا المقال ليسلط الضوء على الدور الفعال للتقويم وأثر ذلك في عملية التدريس.

RESUME:

L'évaluation éducatif est une partie qui ne se découpe jamais de l'opération didactique, il est agrégatif et concomitant sur elle, il est aussi déclaratif des inconvénients et aidant de personnification les défauts et les oscillations qui se trouve à travers l'opération d'enseignement, elle aide aussi de l'à rattraper d'une façon régulière et ordinaire, de cette manière on peut exploiter les fautes des élèves et leurs manques afin d'approcher à

un concept adéquat des méthodes didactiques capable de suspendre ces erreur des étudiants. Sur ses points et autres cet article se base afin d'éclairer le rôle principale d'évaluation et ces traces dans l'opération éducatif.

منطلق:

إنّ أهمية التقويم في أي نشاط من نشاطات الحياة أمر ذو أهمية لا تخفى على أي إنسان واع، إذ من دون التقويم أو القياس لا يمكن لأي عمل أن يستقيم، ولا يقدر أي امرئ أن يعرف مدى تحقيقه لأهدافه أو إنجازه السليم والصحيح لعمله من دون تقويم مستهدف ومنظم، وعملية التقويم شبيهة بالعملية الحسابية التي يقوم بها الإنسان تجاه ما يؤدّيه من أعمال في حياته اليومية فيمكن للأستاذ أن يقوّم ما يقوم به من أعمال بعد كل نشاط تربوي، وذلك من خلال مراجعة أدائه في القسم ومدى نجاحه في ذلك النشاط، وأيضا مدى قناعته بوصول رسالته للمتعلمين، ويستطيع أن يثبت درجة نجاحه من خلال طلبته المباشرين الذين تلقوا عنه ذلك النشاط، كما يمكن للمعلّم أن يقوّم نفسه ويقيم مدى استيعابها لعلم من العلوم، وذلك عن طريق إدراك وفهم ما تلقاه عن أستاذه، وإذا لم يكن في مقدور الأستاذ أن يقوم نفسه فقد عيّنت وزارة التربية الوطنية المفتشين الذين يشرفون على مراقبة الأستاذ وتوجيهه التوجيه السليم أما المتعلّم فإن لم يكن في مقدوره تقويم نفسه التقويم الصحيح، فإنّ الأستاذ هو الذي يتحمل مسؤولية توجيهه الوجهة المستقيمة.

ونظرا لأهمية التقويم في العملية التربوية على وجه الخصوص، فإن العلماء والكتاب سخروا أقلامهم لتأليف الكتب والمجلاّت، وكرسوا ألسنتهم في المجامع العربية، والندوات التربوية للتنويه بخطورة المسألة في حاضر الأمّة ومستقبلها، ولم يكتف أولو الأمر والمعنيون المباشرون بهذه القضية بتشجيع

التأليف في القياس والتقويم باللغة الوطنية فحسب، بل راحوا يدعّمون ترجمة الكتب الأجنبية التي ألّفت في هذا المجال، وهناك مؤلفات كثيرة عنيت بعنصري التقويم والقياس في التربية والتعليم، وركزت على المعلم والمتعلم وخصائص كل منهما، والملابسات التي تحيط بهما، وقد وضعت يدي على مجموعة كبيرة من أسماء الكتب والمراجع أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: كتاب التقويم التربوي للأستاذ محمود عبد الحميد حامد، وكتاب الإشراف التربوي للدكتور حامد الأفندي، والتدريس والتعلّم للدكتور جابر عبد الحميد، وكتاب التجديد في التعليم الجامعي للأستاذين شبل بدران وجمال الدهشان، وكتاب التدريس نماذجه ومهاراته للدكتور كمال زيتون وسيكولوجية التدريس للأستاذين يوسف قطامي ونايفة قطامي، وكتاب المرشد الفني لتدريس العربية للدكتور فيصل حسين، وكتاب منهج التربية في التّصوّر الإسلامي للأستاذ علي مدكور، وكتاب التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم للدكتور بشير عبد الحليم، وكتاب القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.للدكتور سامي محمد ملحم... هذا بالإضافة إلى كتب مترجمة أذكر منها:

- أبعاد التعلم (مترجم).
- أساليب جديدة في التعليم والتعلم: تقويم الوحدات التعليمية (مترجم).
- تصميم البرامج التعليمية (مترجم)... وغير ذلك من الكتب والمراجع

التي عنيت بالتعليم والتقويم، وينبغي في هذه المجال أن نعرف الحقيقة التي ينطوي عليها التّقويم والقياس، ثم ما هي الظروف والملابسات المحيطة بهما وطبيعة الأدوات المستخدمة لهذا الغرض، مع التّركيز على القائم بمهمة التقويم، والذي ينطبق عليه مجال ذلك التقويم.

لقد تعرّض علماء كثيرون لموضوع التقويم والقياس في كل ميادين الحياة لاستثمار أيّ نشاط وجني ثماره، والذي يعنينا هنا هو التقويم التربوي الذي

يصحح مفاهيم كثيرة في قطاع التربية والتكوين والتعليم، لأن التقويم التربوي هو المكون المهم من مكونات العملية التربوية وهو من المدعمات الأساسية التي يرتكز عليها التعليم في كل مراحله، وقد ذكرت الأستاذة فتيحة بن مالك في هذا المجال ما له علاقة بالتقويم التربوي حيث قالت: « والجدير بالذكر أن التقويم التربوي بمعناه الشامل لا يقتصر على إصدار الأحكام على التلميذ وإنجازاته فحسب، بل يسعى إلى جعل المدرس أكثر فعالية، بالرجوع إلى النتائج المحصل عليها خلال عملية التقويم... ويمكن تصور التقويم التربوي على أنه مجموعة من الأفعال التي يمكن تحليلها إلى مجموعة من الأداءات المضبوطة تشكل في كليتها سلوكا منسجما.» [1].

وقد تعرّض الأستاذ سامي ملحم للتّقويم والقياس محاولا تحديد معنييهما، ومشيرا إلى الفرق بينهما قائلا: «القياس لغة من قاس بمعنى قدّر نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله، والقياس عملية يقصد بها تحديد أرقام الأشياء والأحداث وفقا لقوانين.

أمّا التقويم لغة فبمعنى قوّم الشيء أزال اعوجاجه، نقول قوّم الرمح عدله وقوّم المتاع جعل له قيمة معلومة، قوّم الأثر الأدبي أو نحوه حكم على قيمته أو عيّن قيمته، والتقويم عملية يُقصد بها إعطاء ظاهرة معيّنة أو شيء مادّي محسوس أو سلوك شخص قيمة محددة عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة، أو الرجوع إلى معايير ثابتة، غالبا ما تكون نتيجة تجريب طويل.»[2] ومن الجدير بالإشارة إلى أنّ التقويم أو القياس يقتضي كلّ منهما مادّة معينة للتّقويم، من دون تلك الأرضية لا يمكن أن يكون هناك تقويم، وتلك المادّة أو الأرضية هي التي تُسخّر لها وسائل وإمكانات للتّقويم، والذي يعنينا في هذا الجانب هو تقويم التّعليم في الجامعة، من حيث ظروف الأستاذ الجامعي المشرف على العملية التعليمية، ومن حيث أحوال الطالب الجامعي ومن حيث البرامج التعليمية المقررة، ولمزيد من التّفاصيل نسير إلى الحديث عن القضايا المصيرية

والمتحكّمة مباشرة في عملية التّقويم، إذ ما من شكّ أنّ التقويم هو الذي يعيد الأمور إلى نصابها، وهدفه في العملية التعليمية الجامعية هو كما ورد عند الأستاذ محمد كراكبي: « يهدف التّقويم في العملية التّعليمية الجامعية إلى صقل الأفكار وتنمية المواهب، والقدرات الفكرية للطّالب. ولابدّ من أن يُبنى على أسس علمية، وتربوية مكتسبة، لأنّ ذلك يُؤدّي إلى شحن الطالب بحقائق علمية متنوّعة يضيفها إلى مدركاته السّابقة، فتُؤهّله للتّمييز بين الصّواب والخطإ»[3] فالتّقويم تسبقه عملية تعليمية وكسب للمعارف والمهارات حتى تستكشف وتستخبر بعد ذلك في صورة امتحان أو أسئلة اختبارية. وإذا كان الحديث عن (التقويم) مستفيضا فينبغي أن أتعرض إلى مصطلح آخر قريب منه وهو (التقييم)، نظرا للتشابه الحاصل بينهما الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى المزج بينهما إذ في كثير من الأحيان يحصل لبس بين مصطلح (تقويم) ولفظ (تقييم) وهذا ليس بالأمر الجديد، فقد حدث منذ زمن بعيد، عند العلماء العرب القدامى من بينهم ابن منظور في لسان العرب، فقد لاحظنا فيه تشابها كبيرا بين استعمال مصطلحي التقويم والتقييم، إذ يدلّ كل منهما على الآخر، ولذلك وجبت العودة إلى أمهات هذه المعاجم والقواميس لتزويد هذه المسألة بمزيد من التوضيح، ولمعرفة معاني التقويم والتقييم يمكن الرجوع إلى مجموعة من المعاجم والقواميس العربية، على رأسها لسان العرب المحيط، لابن منظور (ت711هـ) والقاموس المحيط للفيروز أبادي (ت817 هـ) والمعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية، أما ما جاء في لسان العرب في مادة (ق. و. م) فهو: (قوام الأمر بالكسر: نظامُه وعمادُهُ، قوّم السلعة واستقامها: قدّرها. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، نقول تقاوموه فيما بينهم، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع: أي قومته وفي الحديث قالوا يا رسول الله لو قومتها لنا، فقال: الله هو المقوّم، أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حددت قيمتها.. وفي حديث عبد الله بن عباس: إذا استقمت بنقد فبعت بنقد فلا بأس به وإذا

استقمت بنقد فبعته بنسيئة، فلا خير فيه فهو مكروه. قال أبو عبيد: قوله إذا استقمت يعني قوّمت، وهذا كلام أهل مكة، يقولون استقمت المتاع أي قوّمته وهما بمعنى: قال: ومعنى الحديث: أن يدفع الرجل إلى الر جل الثوب فيقوّمُه مثلا بثلاثين درهما، ثم يقول: بعه فما زاد عليها فلَكَ، فإن باعه بأكثر من ثلاثين بالنقد فهو جائز، ويأخذ ما زاد على الثلاثين وإن باعه بالنّسيئة بأكثر مما يبيعه بالنقد فالبيع مردود ولا يجوز .. والقيمة واحدة القيم، وأصله بالواو لأنه يقوم مقام الشّيء. والقيمة ثمن الشّيء بالتّقويم. تقول تقاوموه فيما بينهم... ويُقال كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت ؟ وقد قامت الأمَةُ مائة دينار، أي بلغت قيمتها مائة دينار.. ويُقال قام ميزان النهار فهو قائم أي اعتدل..»[4] والذي يُفهم من هذه التعاريف كلها الواردة في لسان العرب ما مفاده أنّ التقويم هو التّقدير والتثمين وإعطاء قيمة لشّيء ما حتّى يتسنّى تمييزه عن غيره بما هو أهل له، وجدير به وأمّا ما ورد في القاموس المحيط فهو قوله: «إن القيمة بالكسر فهي واحدة القيم وما له قيمة، إذا لم يدم على شيء وقوّمت السلعة واستقمته، ثمّنته، واستقام: اعتدل، وقومته: عدلته فهو قويم ومستقيم.. القوام: نظام الأمر وعماده.»[5] إنّ ما يلاحظ في التعريفين السابقين للتقويم أنّ هناك تركيزا على الجذر الثلاثي لكلمة (قوّم) دون التعرض للفعل (قيّم) على أنه يعني: قوّم وذلك أن ما جاء في تفاصيل هذين التعريفين أنّ الفعل قوّم يدل على الفعل قيّم، فالتقويم من ظاهر قوليهما إذن هو التقييم أو إعطاء الشيء قيمة أو ثمنا معينا، وقد أدرك العلماء في العصر الحديث هذه الإشكالية فراحوا يُجيزون استعمال مصطلحي (التقويم) و(التقييم) ولكن لكل مصطلح منهما معناه الخاص به الذي يدل عليه، فهاهو مجمع اللغة العربية في القاهرة يجمع على أنّ: « قوّم المعوجّ: عدّله وأزال عوجه وقوّم السّلعة: سعّرها وثمّنها، ويُقال قوّم الشّيء قدّر قيمته. واستقام الشيء: اعتدل واستوى.التّقويم: حساب الزمن بالسنين والشّهور والأيّام. وتقويم البلدان: تعيين مواقعها وبيان ظواهرها، القويم: المعتدل.. القيمة: قيمة الشيء: قدره وقيمة

المتاع: ثمنه (ج) قيم، كتاب قيّم: ذو قيمة. »[6] وجواز استعمال الفعل (قيّم) للتفرقة بين هذا المعنى، وبين معنى الفعل (قوّم) الذي يدلّ على عدل وجعل قويما أو مستقيما، ذلك لإزالة اللبس بينهما. ولعل الأستاذ صالح بلعيد وهو عضو في المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر قد وضح المسألة جيدا في هذا الصدد بقوله: «**التقويم/ التقييم:** يكثر استعمال هذين المصطلحين في البحوث التربوية وينبغي أن نكون على بينة دقيقة من استعمال هذين المصطلحين، وفي الحقيقة استعمل هذا بدل ذاك، ولكن بدت الأمور أن هناك فرقا بينهما كما يلي:

التقويم: هو تصحيح الخطإ أو المعوج وتقديم الإرشاد والتوجيه والتصحيح دون وضع علامة تقييم.

التقييم: هو إعطاء قيمة مادية لعمل ما، كأن تعطي له علامة 15 من عشرين، أو ملاحظة: جيد/ مقبول/ ممتاز...»[7].

وقد أشار الأستاذ محمود عبد الحليم كذلك إلى هذه المسألة بقوله: «يخلط البعض بين مصطلح التقويم ومصطلح التقييم، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوّم، وقوّم الشّيء أي عدله. أما مصطلح التّقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطاء قدر أو قيمة للشّيء.»[8]. ولا يكفي هنا أن أُشير إلى معنى التقويم من الناحية اللغوية فحسب، بل لابد من ربط المعنى اللغوي المذكور بالمعنى الاصطلاحي والمعنى التربوي، وإن كان هناك تداخل في المعنيين اللغوي والاصطلاحي لمصطلح (التقويم) فإذا أردنا أن نربط هذين المفهومين مع بعضهما البعض فإنّنا نلاحظ أنّ (التّقويم) في اللغة هو إصلاح اعوجاج الشيء، وهو في الوقت نفسه إعطاء قيمة لهذا الشيء وتثمينه وتعيين مقداره والحكم عليه. «أما في المجال التربوي فإنّ مفهوم التقييم يعني إعطاء قيمة لشيء ما، وهذا الشيء في مجال التدريس هو منتوج التلاميذ.»[9] عن طريق الامتحان بمختلف طرقه ووسائله، ويمكن أن نختبر التلاميذ والطلبة

لنتبين مدى فهمهم للمادة التدريسية المقدمة، أو لمعرفة المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه في تلك المرحلة من التعليم، فالتقويم بعد ذلك هو الحكم الذي ندلي به على شيء مدروس من أجل اتّخاذ قرار معين.

وللتّقييم تعاريف كثيرة في كل القطاعات وخاصة في المجال التربوي وقد اهتمّ بهذه الحدود والمفاهيم خبراء في مجال التربية والتعليم وتقييم المناهج وهذا ليس مقتصرا على العلماء العرب فحسب، وإنّما كذلك علماء من الغر ب فقد تعرّضوا للتّقييم في كتبهم وقواميسهم من بينهم:"**مشال بلورد** Michel Plourde".. في كتابه:

(Formation à une méthode d'évaluation et d'élaboration de programme).

وهو يتحدّث عن تكوين المناهج التعليمية وتقويم وتأسيس البرامج كذلك في المعجم الحالي للتربية ل "رونالد ليجندر":

(Renald Legendre: Dictionnaire actuel de l'éducation).

إنّ التقييم عند هؤلاء هو النّسق الذي بواسطته تحصر وتحصل وتقدم معلومات مفيدة تسمح باختيار القرارات الممكنة.. ضمن الاجتهاد لعقلنة المسعى التّقييمي سواء أكان ذلك من ناحية تقييم البرامج أم وسائل التعليم أم من ناحية تقييم الأفراد، وقد احتل التقييم موقعا في صميم النموذج المعروف: " قياس تقييم، قرار... « إنّ التّقييم عملية نظامية متفاوتة التركيب لجمع ملاحظات وتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشأن نوعية الشّيء المقيّم، سواء اعتبر بصفة إجمالية أو من خلال عنصر أو أكثر...

والتّقييم وسيلة يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها، أو هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة معينة، ودراسة هذه البيانات

بأسلوب علمي للتّأكّد من تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة...»[10].

وقد جاء عند الأستاذ راشد حماد الدّوسري أن: « التقويم هو تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات، وهو عملية تلجأ إليها معظم المؤسسات لتقويم برامجها منذ بداية تنفيذها وتطبيقها... والتقويم عملية تقييم منظمة (Systematic Assessment) لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج..»[11]. إنّ التعاريف السابقة متقاربة من حيث كونها ترمي إلى هدف مشترك لعملية التقييم، لكون التقييم ظاهرة وعملية علمية بها نُدرك مدى ما تمّ تحقيقه من الأهداف المسطرة ضمن البرامج التعليمية أو التكوينية السّابقة ومن خلال المناهج المقترحة سابقا، وما الغاية من كلّ ذلك إلاّ لمراجعة تلك البرامج والخطط، والنظر في قيمتها وأهميتها في الحاضر والمستقبل، وبذلك يتسنّى لأولي الأمر و المسؤولين اتخاذ القرارات المناسبة وإصدار الأحكام اللائقة في ذلك الشّأن.

<u>أهمية العملية التدريسية</u>: يعدّ التدريس أحد وظائف الأستاذ الرئيسية إلى جانب وظيفته في البحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، وهو الطريقة التي بها ينقل الأستاذ أو المعلم المعلومات المقررة في مجال تخصصه، وهو نقل أفكار المعلم إلى ذهن المتعلم، فالتدريس عملية تبليغ وتوصيل لها طابع شخصي، وذات نفوذ وتأثير قويين، لذلك فالتدريس همزة وصل مصيرية بين المعلم والمتعلم ويقتضي هذان الجانبان تقويما وقياسا، وإن اختلفت طبيعة التقويمين، لأنّ واحدا منهما يتعلق بالأستاذ والثاني له صلة بالطالب، ولا ننكر أنّ التّدريس هو النّمط الفعّال الذي يختاره الأستاذ من أجل تحقيق أهداف الدّرس، وعني المدرسون بخبراتهم في ميدان التعليم والمشرفون على المنظومة التّربوية منذ زمن

بعيد حين أدركوا حقيقة التدريس وخطورته، في سبيل تعيين الطرق التّدريسية المفيدة للتّلاميذ والطّلاّب، والأستاذة ظبية السليطي من بين عدد كبير من الأساتذة والمدرّسين الذين أولوا عملية التدريس عناية بالغة، إذ قامت بدراسة جادّة متميزة مرفقة بأعمال ميدانية بمشاركة أساتذة ومتعاونين آخرين، ولها رأي في التّدريس مفاده: « لقد كانت الطّرائق القديمة تقضي معظم الفصل في الاستماع للمدرّس أو العمل في أوراق منفصلة، وكانت كلّها مهام قلمية، أمّا الطّرائق الحديثة فإنّها تعتمد على التّفاعل الإيجابي النّشط للمتعلّم بتوجيه وإرشاد من المعلّم، لأنّ التّعلّم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصّل إليه التّلميذ بنفسه. ولقد تعدّدت طرائق التّدريس وتنوّعت ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتّجاه التّربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلّم من حيث نشاطه وإيجابيته.»[12] وتبقى طريقة التدريس نسبية في العموم، إذ لا يمكن أن نصل إلى طريقة مطلقة ليبقى ذلك بحسب ظروف التعليم الجديدة ومستجدّات العصر من تقنيات واختراعات، لذلك أشار الأستاذ حسن شحاتة إلى أنّه من الصعوبة الوقوف على خصائص تدريس فعّالة في قوله: « ليس من السّهل الاتّفاق على خصائص التّدريس الفعّال، وكنتيجة لذلك نرى أنّ الجامعات التي تهتمّ بتقويم تدريس الهيئة التّدريسية تختلف فيما بينها في تحديد خصائص التّدريس الفعّال.»[13] إذا كان من الصّعب تحديد الخصائص الفعّالة في عملية التّدريس بالنّسبة للأساتذة والمعلّمين، بحكم مستوياتهم وطبيعة تكوينهم، فإنّ الأمر كذلك بالنّسبة للطلبة والمتعلّمين، لأنّ اختلافا بينهم أيضا في مستوياتهم العلمية والثقافية ودرجات تحصيلهم يعسر عملية التدريس، لذلك فعملية التّدريس هي الواسطة والعلاقة الضرورية بين المعلّم والأستاذ وطلبة العلم، إضافة إلى المادّة التدريسية التي تُعدّ همزة الوصل بين الطرفين السّابقين، ومع ذلك فإنه في الإمكان تحديد أهمّ الخصائص التي أفرزتها البحوث والدّراسات الجامعية، من

خلال التّجارب التي مرّ بها أساتذة ومسؤولون في قطاع التربية والتعليم، وأوافق الأستاذ حسن شحاتة على مجموعة منها كما في قوله على سبيل المثال:

« ـ التّنظيم الجيّد للمادّة التّعليمية من حيث اختيار الأهداف وصياغتها والمحتوى وملاءمته للأهداف والواجبات والنّشاطات والاختبارات، والتّحضير الجيّد للمحاضرة، واستخدام وقت الصّفّ بشكل جيد، وبالصورة التي يتطلبها البرنامج الدراسي أو المقرر والتنظيم المنطقي وتتابع المادّة التّدريسية بطريقة تسهّل وتشجّع عملية تحقيق الأهداف.

- الاتّصال الفعّال في استخدام الأستاذ للوسائل والأساليب، التي من شأنها جذب انتباه الطلبة، والوضوح في تقديم الأفكار، والطّلاقة اللفظية.. والقدرة على الإصغاء والحديث، وعمق المادة التدريسية من خلال تنظيمها.

- عمق المعرفة للمادّة التي يتم تدريسها من خلال تنظيم المادّة الدّراسية ومناقشتها مع الطّلبة، وكذا نتائج البحوث والاتجاهات الحديثة في موضوع المادة الدراسية، وتقديم وجهات النظر الجديدة إن وُجدت.

- الاتّجاهات الايجابية نحو الطلبة من حيث تقديم المساعدة.. وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والتّعبير عن آرائهم.. وإعطاء وقت للطلبة خارج زمن المحاضرة وتهيئة جو عام يسهّل ويحفّز العملية التعليمية..

- تنوع أساليب التقويم المستخدمة، شمولية الاختبارات والموضوعية في التصحيح..»[14] في هذا الطرح يتناول الأستاذ حسن شحاتة مجموعة من الخصائص التي يمكن أن تُعين على نجاح عملية التّدريس، ولكنه ينوّع بين هذه الخصائص في مكوّناتها فمنها ما يخصّ الأستاذ ومنها ما يخصّ الطالب ومنها ما يتعلّق بالمادّة التّدريسية، وهي كلها تشكّل كتلة واحدة منسّقة ومتكاملة وقد بدأ الخصائص المذكورة بالتّنظيم الجيّد للمادّة التعليمية من حيث جوانب عديدة، ثم انتقل إلى الأستاذ ذاكرا بعض أوصافه الخلْقيّة والعلمية من الطّلاقة اللفظية والوضوح في تقديم الأفكار.. وذكر بعد ذلك الإمكانات التي لابد من

الاستعانة منها في القيام بالعملية التعليمية، ومن الجدير بالذّكر هنا، أن نضيف إلى تلك الخصائص الاهتمام بالطالب وهو ركن أساس في عملية التّدريس، وإنّه ممّا لابدّ منه، معرفة أحوال هذا الطّالب من حيث مستواه العلمي، ومن حيث مدى قابليته للتعليم. ومن حيث ظروفه النّفسية إن أمكن ذلك.

وإذا كان هناك اهتمام كبير بهذه الجوانب مجتمعة فسوف نصل بإذن اللّه تعالى إلى نتائج حسنة في التعليم ثمّ في المجتمع وإنّ المستقبل للعلماء والمفكّرين، ولا مناص من إصلاح جذري لمناهج التعليم، لأنّ: (أيّ تقدّم في المجتمع محكوم عليه بالمرور عبر البوّابة التعليمية.. والزّمن الآتي لغته العلم والتكنولوجيا ومن الضروري الاستعداد له باستمرار والتفاعل مع تحدياته.»[15] وهذا الأمر مفروض على كل إنسان يفكر في مصلحة وطنه، ومستقبل أمته فسلاح العلم في عصرنا الحالي هو الحصانة التي تحمينا من أن نكون أهدافا سهلة لغيرنا من الأمم المتربصة بنا، وإذا تحدثنا عن العلم فإني أقصد كل مجالات العلم الأدبية منها والعلمية.

وللتّدريس عناصره وأجزاؤه التي يتشكل منها، على رأس هذه الأجزاء الأستاذ والطالب والمادة التعليمية و طرائق التّعليم، وهذه المسألة متعددة الأطراف، ومتحدة الأهداف إذ من دون هذه الأسس لا تكتمل العملية التعليمية فالأستاذ هو مصدر العلم والمعلومات والقواعد، والطالب مُستقبل تلك المعلومات والمعارف، والمادة التدريسية هي المعارف نفسها، زيادة على ذلك ما يُلاحظ من تداخل هذه العناصر والأسس، والتكامل المطلق بينها، ويعدّ الأستاذ محرِّك العملية التعليمية، فهو الذي يُكلَّفُ بتحقيق الأهداف التربوية وهو الذي تُعهد إليه مهمّة مصيرية في حياة المتعلمين، لذلك صار من الضروري الاهتمام به وإعداده إعدادا مستوفيا قبل أن توكل إليه تلك المهمة، وذلك بتكوينه التكوين السليم بتوفير الخبرات والدورات التدريبية، وتزويده بما يجب من وسائل وظروف لتنمية مهاراته وصقل سلوكه وتطوير كفاءته في التدريس.. « ويستطيع

المعلم في الواقع أن يسهم إسهاما كبيرا في عملية التوجيه عندما يناقش التلميذ في الطرائق التي يمكن استخدامها، ويساعده في اكتشاف أخطائه وتقويم هذه الأخطاء لتحديد مستوى تعلمه.»[16] وبهذا يُسهم المعلّم والأستاذ بدرجة كبيرة في توجيه المتعلمين، وإرشادهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

ويختلف المعلّم في الجامعة عن غيره من المعلمين في مستويات التعليم الأخرى، إذ يعمل معلما وباحثا وإداريا ومسئولا « ويترتب على وظيفة التعليم واجبات فرعية تمتد لتشمل لقاء الطلاب في قاعات الدراسة، وإعداد المادة العلمية وتحديد مصادر التعلم، والقيام بأعباء التدريس ة وإعداد الامتحانات وتقويم أبحاث الطلاب، وتسجيل أعمال السنة والامتحانات الدورية والنهائية...»[17] فنستطيع أن نقول إنّ الأستاذ الجامعي يتميز عن غيره في مراحل التعليم الأخرى بأنه يتابع سير العمل الدراسي مع طلبته حتى خارج قاعات التدريس، إمّا بالأسئلة التي يتوجه بها الطلبة إلى أستاذهم خارج حلقة الدرس للاستزادة من معلومات أخرى لها علاقة بالمحاضرة، أو الدرس التطبيقي، وإمّا تعلق المسألة ببحوث التخرّج التي يشرف عليها الأستاذ ويوجه الطلبة إلى الخطة المناسبة ويرشدهم إلى المصادر و المراجع الضرورية، ثمّ يسير مع طلبته المدة التي يقتضيها إنجاز بحث التخرج مرشدا ومقوما وموجها، ومن دون شكّ فإنّ الأستاذ في هذه المرحلة هو الذي يدرك مستوى الطالب الذي يشرف على مذكرته وهو الذي يكتشف شخصيته العلمية والأدبية، فيعرف مواطن الجودة فيها وأماكن الضعف، فيعمل من وراء ذلك على مساعدة الطالب في تحسين مستواه وعمله الدراسي إن رأى فيه ضعفا وقصورا، كما يعمل على تشجيعه على الاستمرار والمثابرة إن لاحظ في عمله جودة وحسنا، حتى يُصبح الطالب خرّيج الجامعة قادرا على التّفاعل بنجاح مع معطيات المستقبل، وتحديات العصر. وبناء على ذلك فإنّ عمل الأستاذ الجامعي يتطلب مزيدا من الجهد الإضافي ولو كان ذلك خارجا عن نطاق التوقيت الإداري الرسمي لاستكمال عمله وأداء رسالته؛ وإذا ركزت حديثي عن

الأستاذ في الكلام السابق فإنّي أضع الطالب في الكفة نفسها التي وضعت فيها المعلّم، إذ من دون الطالب المتعلم لا يوجد المعلّم ولا تكون هناك عملية تدريسية فالطلبة والتلاميذ هم المعنيون الرّئيسون بالتعليم والذين يصدرون الأفكار ويثيرون الأسئلة، ويتبادلون المعلومات، ويستنبطون القواعد والنظريات والمفاهيم... ولا نغفل المادة التعليمية التي تُعدّ بمثابة العلاقة الوطيدة بين المعلم والمتعلم وهي الجامع بينهما، وهي التي تنقل من الأستاذ إلى الطالب، وهي المادة التي يقوم بها الطالب بعد مدة زمنية معينة، ويعتمد التقييم هنا على ناتج الطالب من استيعابه للعملية التعليمية طوال الفصل أو السداسي أو العام الدراسي.

فعالية التّقويم: يؤدّي التقويم أدوارا فعالة في كل الجوانب الاجتماعية فما من عمل أو نشاط إلاّ ويصاحبه تقويم أو تقييم، وإذا كان للتقييم دور مهم في مجالات الحياة فإنه في المجال التربوي أكبر أهمية وأكثر فعالية « لأنه يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، وإلى أي مدى وصلت العملية التربوية من النجاح في تحقيق أهدافها، لتتضح الرّؤية التي على ضوئها تحدد المسارات التربوية مستقبلا. ومن هنا يُعدّ التقييم نشاطا مهما من النشاطات التربوية التي ينبغي أن نوليها عناية كبرى.»[18]، ولخطورة مسألة التقويم في حياة الأمم والشعوب لم يجد أولو الأمر والعلماء بدّا من الاهتمام والمبالاة القصوى بها والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان:

متى يكون التقويم، وكيف هي طريقه؟ وما هو الهدف منه؟ أو لماذا نُقيّم؟ وأسئلة كثيرة تتبادر إلى الذّهن لما له من علاقة بالتّقويم لدى القائمين به عموما، و في قطاع التّعليم على وجه الخصوص، ويكشف لنا الوقت الحاضر عن التطورات المتسارعة للتقويم التّربوي عموما وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم على وجه الخصوص، ويبرز لنا تجديدات مبتكرة وتحوّلات جوهرية في منهج التّقويم والقياس، ولقد نوّه إلى هذا الأستاذ صلاح الدّين محمود مشيرا إلى: « أنه حصلت تجديدات.. وتحوّلات.. في منهجيات التّقويم والقياس ومرجعياته، ونقلة

نوعية في أساليبه وأدواته وتقنياته وممارساته الميدانية، وقد أسهمت هذه التّطوّرات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكوّنات المنظومة التّعليمية، ولعل هذا يبدو واضحا في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التّعليمية في كثير من دول العالم، وبخاصة الدّول المتقدّمة منذ العقدين الماضيين، كما يبدو واضحا في التّوجّهات الجديدة لبحوث ودراسات القياس والتّقويم التي تزخر بها الأدبيات المتخصّصة في هذا المجال في الآونة الأخيرة...»[19] فتغيير أساليب التقويم والقياس أمر محتوم تقتضيه تحدّيات العصر ومتطلّبات التطور والتّجديد إنّ عصرنا يفرض علينا كثيرا من المواجهات المصيرية في كل مجالات الحياة المعاصرة، سواء أكان ذلك في قطاع الزراعة أم الصناعة أم في قطاع التعليم، ولا بدّ - بعد هذا- أن نقف على أهم قسم وهو التعليم أو العملية التربوية، وهذا هو الموضوع الذي نحن بصدد الحديث عنه فنظرا للعلاقة الوطيدة بين التربية والتعليم وبين التنمية الشاملة في المجتمع، فإنّ المسؤولين باشروا تخطيط تلك البرامج التنموية بدقة متناهية، وإلى ذلك أشار الأستاذ فاروق شوقي قائلا: «ومن خلال علاقة التربية بالتّنمية تبرز أهمّية التّخطيط التربوي فيما يقوم به من ترجمة تلك العلاقة وتجسيد معاني الواقع ومن أولى أشكال تلك العلاقة وفاء النّظام التّعليمي باحتياجات خطط التنمية من القوى المؤهلة والمدرّبة.. ويتم ذلك من خلال العديد من الإجراءات والعمليات لإصلاح التعليم وحل مشكلاته، والاختيار الواعي للأهداف التي ينبغي الوصول إليها.»[20] وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة الارتكاز على تحديد العلاقة الوطيدة بين التطوّر والازدهار وبين المخططات التّربوية، ويُلاحظ ذلك التّجانس بين القطبين، فكلّما كان التّخطيط والبرمجة صحيحين كلما أدّى ذلك إلى التطوّر والتقدّم والعكس من ذلك صحيح، وعلى وجه الخصوص ما ظهر في العصر الحديث من مشكلات عويصة تواجه مجتمعات العالم المتقدّم والمتخلّف على حدّ سوّاء، ما أجبر على حتمية التّخطيط التعليمي والتربوي. وحسب الأستاذ

أحمد خيري في هذا المجال: « تتزايد الحاجة في وقتنا الحاضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية والتقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية، وذلك بهدف تحقيق تعلّم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في مختلف مستوياتهم التعليمية.»[21]. فمن أهمية التعليم في حياة الأفراد والشّعوب إلى ضرورة انتقاء الطرق التربوية الناجحة، وتوزيع الموادّ التعليمية على المتعلمين حسب الكفاءات التي تميز بعضهم عن بعض، وبهذه الوسيلة نحقق ما أمكن تحقيقه من فوائد تعود على الفرد والمجتمع، وتقوم نشاطات التقويم على أساس من الموضوعية، إذ تُحدد الخدمات التي تحتاج إليها البرامج المسطرة، وبذلك لا يكون التقويم ناجحا إلاّ إذا وضع مجموعة من الغايات الواضحة والواقعية والقابلة للقياس.

والعملية التقويمية في التعليم ضرورية إلى درجة أنه يمكن الجزم بعدم الاستغناء عنها، لأنّها أحد المداخل الرّئيسة لتطوير مناهج التربية والتعليم، وقد أشار العديد من الأساتذة والمفكرين إلى هذه الضرورة بتحديد مجموعة من الأهداف المسطرة من وراء التقييم، من بينها:

«1- يساعد التقييم على الكشف عن محاولات جيّدة، كانت مجهولة لتصبح بمثابة فتح آفاق جديدة عن هذا العمل المقيّم.

2- ويُعين على توضيح الأهداف والمرامي المطلوبة ومدى إمكانية تحقيقها.

3- هو أداة – إذا كان قائما على أساس علمي وبعيدا عن التّحيّز والمجاملة- لكشف مواطن القوة فيتم تعزيزها، أو مواطن الضعف فيتم علاجها.

4- يقدم مقياسا علميا يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن تكون أساسا لمعرفة حاجات المستقبل ووضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها.

5- يحدد قيمة المنهج ومدى تحقيقه للأهداف المنوطة به.

6- يساعد كل من له صلة بالعملية التعليمية في تعديل مساره إلى الاتّجاه الصحيح.»[22] فالتقويم هو الذي ينبئنا عن مدى نجاح العملية التربوية أو التعليمية أو التكوينية، و به تلاحظ الكفاءات والمواهب، وتكتشف مواطن الضعف وأماكن القوة، ولابد من مراعاة تلك الأمور مع التركيز على المناهج والمقررات والنظر في درجة صلاحيتها على تعاقب الفصول والأعوام، مع رؤية المنهج على أنه كتلة واحدة لا يُمكن فصل جزء منها عن الجزء الآخر، وذلك حتى يتسنى تحقيق الشمولية في عملية التقويم، إضافة إلى دوام واستمرارية عملية التقويم، وعدم اقتصارها على مرحلة معينة من المراحل، بل تسير مع العملية التعليمية في كل تفاصيلها ومن بدايتها إلى نهايتها، مع ملاحظة كل التغيرات الطارئة في سير التطور.

<u>أنواع التقييم</u>: لقد سعى الإنسان منذ عهود غابرة إلى إصدار أحكام تقييمية أو تقويمية على الظواهر المختلفة والموضوعات المتشعبة والأشخاص والأعمال المتنوعة وغير ذلك من نشاطات الإنسان الكثيرة والمتداخلة، إلا أنّ الأحكام التي كان يُصدرها آنذاك اتّسمت بالبدائية والسذاجة، إذ كان يعتمد التقييم في تلك الحقبة من الزمن على الحدس، والقرار الشخصي والإدراك الوحيد.. ويؤكّد الأستاذ محمود عبد الحليم منسي على ظهور: «مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر سقراط أنّ التقويم اللفظي جزء أساس من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 قبل الميلاد الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة..»[23] ولهذا النوع من التقييم نماذج كثيرة في العصر الجاهلي على سبيل المثال حيث كان يُقيَّمُ الشّعر العربي بناء على مقاييس وتقديرات يستعملها من هو الأقدم في مجال الشّعر.. ولكن لم يدم هذا طويلا، إذ تطوّر التقييم بتطوّر الإنسان، وتقدم الحضارات واتّساع المعرفة فصار

قريبا من الدّقّة والموضوعية، فظهر التقييم الموضوعي للمناهج في الميادين الاقتصادية والاجتماعية، كذلك في الوسط التعليمي، ثم تطوّر شيئا فشيئا إلى أن صار إلى ما هو عليه اليوم، وبذلك بلغت أهميته حدّا معتبرا إذ أصبح مقياسا للعمل العلمي الجيّد، وأحد الأعمدة التي تعتمد عليها المهن والتّخصّصات المختلفة لتحقيق أهدافها، ولقد صارت ممارسة التقويم مدرجة ضمن المخططات التعليمية والتربوية، أي أن التقويم من غير الممكن الاستغناء، عنه وبات يحظى بعناية كبيرة لدى المسؤولين عن قطاع التربية والتعليم بصورة خاصة، ولدى المجتمع والأولياء والتلاميذ بصفة عامة.

وعن أنواع التقييم كثرت باتّساع مجالات قطاع التربية، فصار ينظر إلى تقويم الأساتذة والتلاميذ على أساس المعارف والكفاءات الشخصية، ومن خلال مردود المؤسسات التربوية، وينظر إلى المناهج التربوية على أساس ما أسفر تطبيقها من نتائج خلال العمل الميداني في أثناء عملية التعليم.

وإذا كان المنهج التربوي يُركز على الأركان الركينة التي يحتاج إليها التلميذ بوصفه العنصر الأساس والمستهدف في العملية التعليمية، فإنّ من تلك الأركان التقييم، الذي يدور حولها جميعا، وهو بمثابة المركز أو النواة التي تحيى بها تلك الأركان والأسس، وقد قسم أغلب المهتمّين أنواع التقويم إلى:

- **التقييم التشخيصي**: وهو بمثابة تشخيص وتعيين المستوى الذي يتحلى به المتعلمون من حيث الكمّ والكيف، وذلك لاختبار المنهج المطبق لدى أولئك الدارسين، ويعتمد هذا النوع من التقييم على ما يمكن استقباله من معلومات مصدرها الطلبة أو الأساتذة أو الإدارة التربوية أو أولياء الأمور... وبناء على هذا فهذا النوع يعمل على مراجعة المناهج التربوية والدّراسية، وخاصة إذا كان المنهج جديدا، فعند الأستاذ عبد الحليم منسي: « يتحقق بهذا النوع من التقييم رصد إيجابياته وسلبياته، وتقديم الأسباب الكامنة وراء جوانب القوة والضعف فيه تحدد به مستويات التلاميذ المختلفة، وخبراتهم السابقة، ويساعد على تصنيف

التلاميذ إلى مجموعات متجانسة، أو تمييز كل مجموعة عن الأخرى، كما يكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم وخصائصهم العقلية والنفسية.»[24].

ومن هنا يمكن القول إن هذا النوع من التقويم يعمل على الكشف عن الصعوبات التي تعيق عملية التعلم لدى المتعلمين، وإلى هذا ذهب الأستاذ محمد مسني وغيره من أساتذة آخرين إلى أن التقويم التشخيصي: « يشتمل على الكشف عن أسباب صعوبات التعلم سواء أكانت عوامل مدرسية أو بيئية أو اجتماعية واقتراح وسائل علاجها، ويرى بلوم وزملاؤه أن التقويم التشخيصي لا يقتصر على التعرف على صعوبات العلم فحسب، وإنما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية وبذلك يمتد هذا النوع من التقويم إلى معرفة نواحي القوة أيضا ويستخدم قبل عملية التعلم حتى يمكن وضع البرامج التعليمية في ضوئه.»[25] فما من شك أن معرفة الظروف المحيطة بعملية التعلم تسفر عن مواطن الضعف والقوة التعليمية لدى المتعلمين، وتبرز المتفوقين من الذين لا يملكون كفاءة لازمة لتلقي العلوم، لذلك يمكن عد التقويم التشخيصي هو: « تقدير الحاجات التعليمية إذ يهتم هذا النوع من التقويم بتحديد أداء مستوى المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات للاستفادة بذلك في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلم.»[26].

وخلاصة هذا النوع من التقييم أنه يعتمد على ما تلقاه المتعلمون من العلوم والمعارف في حياتهم التعليمية السابقة، ويبقى هذا النوع متعلقا بماضي الدارس العلمي وهو يختلف من طالب إلى آخر كلّ حسب اجتهاده الشخصي أو ما سمحت به الظروف التعليمية.

<u>التقييم التكويني (البنائي)</u>: وهو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء وسير العمل الدراسي، إذ يسير مع المتعلمين خلال السنة الدراسية، فتقيّم أعمالهم من حين إلى آخر، وبه تُكتشف مستويات المتعلمين ودرجات معارفهم ومكتسباتهم

ليُعرف مدى صحتها وخطئها، وبهذا النوع من التقييم يدرك كل من الأستاذ والطالب ماذا يجب فعله في المستقبل، فيعرف كل منهما جوانب القوة والضعف ومواطن التمام والنقصان، فتُصحح بذلك الطرق وتُراجع الوسائل المستخدمة في تعديل الأهداف أو تطويرها، وبذلك يعد هذا النوع من التقييم أداة رئيسة في تطوير المناهج التربوية والتعليمية، وهو يحقق التقييم المستمر، والتّأكد من صلاحية المنهج وتكامل عناصره وانسجامها، كما يعمل على تدارك الأخطاء والقصور في التعليم قبل استفحالها مع مرور الأيام، ويساعد هذا النوع على تحسين المنهج وتطويره إلى أحسن وجه، فيتحقق مع ذلك المسار التعليمي منذ بدايته بشكل موضوعي ومنطقي.

التقييم التّجميعي(التحصيلي، الختامي): وهو النوع الذي يأتي كحصيلة للنوعين السابقين، ويُهدف من ورائه الوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المحددة للمنهج، وفيه يُعتمد على جانب تحصيل المتعلمين بالاستعانة بوسائل الاختبارات المتعددة، وبهذا النوع يصل الأمر إلى نهايته، فيفصل في أمر المنهج المطبق وينظر في أجزائه ودقائقه ومدى صلاحيتها أو عدم نجاعتها، ويفيد هذا التقييم في: « تقدير مدى كفاءة المنهج المدرسي المقيم، وتقدير مدى تحصيل التلاميذ.. يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات للمقرر أو المنهج، يزودنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدل تخطيط المنهج..»[27] وهذه الأنواع من شأنها إذا طُبقت بصورة جادة على المتعلمين والمعلمين فما من شك في أن النتيجة تكون محمودة، ويرجى من ورائها النجاح والإصلاح.

المراجع:

(1) فتيحة بن مالك "التقويم التربوي" مجلة: حصيلة الأيام الدراسية والإعلامية لفائدة الأساتذة المثبتين، أيام 8 – 9 – 15 – 16 – مايو2005م، ص2.

(2) سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن: 1424 هـ – 2000م، ص7 .

(3) محمد كراكبي" تقويم مدوّنة النّحو العربي" منشورات المجلس الأعلى للغة العربية أعمال ندوة تيسير النّحو، المنعقدة في 23ـ – 24 / أفريل/ 2001م، بالمكتبة الوطنية بالحامة الجزائر: 2001م، ص315.

(4) ابن منظور الإفريقي، لسان العرب المحيط، دار الجيل، بيروت: 1408هـ – 1988م، مجل5، مادة (قوم) ص193.

(5) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، دط، دار الجيل، بيروت دت، ج4، مادة (قوم) ص170.

(6) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دط، دار الدعوة للطّباعة والنّشر، تركيا: دت ج1، مادة (قوم). وكذلك: مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز(الميسّر) ط1، دار الكتاب الحديث الكويت: 1413 هـ– 1993م مادة (قوم) ص597– 598.

(7) صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر الجزائر:2005م، ص130.

(8) محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص17.

(9) فتيحة بن مالك "التقويم التربوي" مجلة: حصيلة الأيام الدراسية والإعلامية لفائدة الأساتذة المثبتين، ص5.

(10) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية الكتاب السنوي الثالث 1،2000، شارع محمد خليفي –حسين داي– الجزائر، ص224.

(11) راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة. ط1، دار الفكر: 1425هـ –2004 م، ص187.

(12) ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة. ط1 الدّار المصرية اللبنانية: 1423هـ – 2002م، ص64 .

(13) حسن شحاتة، التّعليم الجامعي والتّقويم الجامعي بين النّظرية والتّطبيق. ط1، مكتبة الدّار العربية للكتاب مدينة نصر : 1421هـ–2001 م، ص21.

(14) حسن شحاتة، التّعليم الجامعي والتّقويم الجامعي بين النّظرية والتّطبيق، ص21 –22.

(15) المرجع السابق، ص33 – 34.

(16) ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص229.

(17) حسن شحاتة، التّعليم الجامعي والتّقويم الجامعي بين النّظرية والتّطبيق، ص128.

(18) الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، 1، شارع محمد خليفي، حسين داي الجزائر، ص44.

(19) صلاح الدّين محمود علاّم، التّقويم التربوي البديل ــ أسسه النّظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية ــ ط1, دار الفكر العربي، القاهرة: 1465هـ– 2004م، ص3.

(20) فاروق شوقي البوهي، التّخطيط التعليمي، عمليّاته، مداخله التّنمية البشريّة، تطوير أداء المعلم، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة : 2001م، ص19.

(21) جيرال كمب، تصميم البرامج التعليمية، ترجمة الأستاذ أحمد خيري كاظم. ط2 دار النهضة العلمية القاهرة : 1999م، ص3.

(22)الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية ،الكتاب السنوي الثالث 2000، 1، شارع محمد خليفي – حسين داي– الجزائر، ص224 – 225.

(23) محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص13.

(24) المرجع السابق، ص226.

(25) محمد مسني، علم النفس التربوي للمتعلمين، دط، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع: 1997م، ص35.

(26) محمد عبد الحليم مسني، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص34.

(27) المرجع السابق، ص228.

من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات
كتاب النصوص السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية

الدكتور رشيد حليم
المركز الجامعي بالطارف

الملخص: ساهم التدفق العلمي العالمي في مد جذور التواصل بين الباحثين عامة والمهتمين بموضوع التعليم خاصة وبناء مناهجه بشكل أخص، وقد كان حضور اللسانيات ومناهجها متميزا في إغناء الحقل الديداكتيكي.

ويعد درس القراءة ركيزة بناء مهارات التواصل اللساني السليم عند المتمدرسين في جانبيه التلقيني والتطبيقي، وهي المهارات اللغوية المفيدة التي تلازم الفعل التبليغي في جميع مستويات الحضور .

وفي هذا السياق تحاول مقالتي التطرق إلى موضوع تعليمي يتعلق ببناء درس النصوص في المرحلة الثانوية ، محددا آليات القراءة التحليلية في كتاب السنة الثانية ثانوي لشعبة العلوم التجريبية.

تتناول مقالتي ثلاثة أغراض تعليمية مفيدة:

1- تقديم الكتاب.

2- منهاجه ومحتواه التعليمي.

2- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

تطمح هذه الدراسة إلى:

أ- تجسيد فاعلية اللسانيات التطبيقية وعلاقتها بالأغراض التعليمية.

ب- إبراز أهمية درس النصوص ومهاراته التطبيقية.

المقدمة

لقد اكتسحت العالم حركة معرفية وتكنولوجيا عارمة كان لها عظيم الأثر على كثير من الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو، من بينها الجزائر، ما دفعها إلى ضرورة مواكبة هذه الثورة العلمية والاستفادة من جليل نتائجها.

ولقد كان من مقتضيات مسايرة الجزائر هذا التدفق العلمي الهائل أولوية مراجعة نظامها التعليمي بكل مكوناته للوقوف على ما حصل فيه من إيجابيات وتثمينها، أو إصلاح السلبيات ومعالجتها قبل استفحال الداء فيها.

وتبرز معالم التقويم التربوي في إعادة بناء المناهج الدراسية وتنظيم محتوياتها، وربطها بشكل يخدم قضايا الأمة ومتطلبات المجتمع وحاجاته، وما يلبي رغبات أفراده ويحل مشكلاته بشتى صورها، وبما يفي بقدرات المتعلمين واستعداداتهم، حتى يساير البرنامج المسطر التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في عديد المجالات، ويمكّن البلد من اللحاق بركب الرقي الذي تعيشه بلدان الشمال خاصة.

يعتبر إصلاح المنهاج الدراسي من أهم القضايا التي انشغل بها قطاع التربية والتعليم، لأنّه يمثّل الأساسات التي تبني عليها كل العمليات التعلمية والتعليمية؛ ففي بوتقته تقرّر البرامج وتخطّط الأهداف التعلمية، وتحدّد النشاطات التعليمية وإستراتيجية تقديمها للمتعلم، والكفاءات التي تستهدفها وكيفية تقويمها بشكل يساعد المعلم والمتعلم على التعليم والتعلم الفاعلين وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

وفي هذا الإطار تهدف مداخلتي إلى غرض يتصل بمحورين تعليميين مهمين، هما المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، ممثلا في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي علوم تجريبية.

1- تقديم الكتاب ومنهاجه:

يرتبط هذا المبحث ارتباطا عميقا بموضوع التعليمية التي تتصل بفرع معرفي كبير، يعرف بمصطلح البيداغوجيا، فالتعليمية بتوصيف هذه العلاقة المتينة هي الجزء التطبيقي لمبادئ البيداغوجيا ونظرياتها، ومن هذا المنظور تعد التعليمية علما مساعدا للبيداغوجيا، والى هذه الأخيرة تسند مهمات التكوين التربوي بكل تفاصيلها، وبعبارة مفسرة: كيف نجعل التلميذ يحصل هذا المفهوم، أو يدرك هذه التقنية [1]، بهذا المفهوم تكون التعليمية ملازمة للفعل البيداغوجي من زوايا مختلفة:

❖- من زاوية التحصيل العلمي بكل أنواعه (المعارف العلمية- اكتساب المهارات-)

❖- معرفة الخصائص النفسية والعقلية للمتعلم وانعكاساتها على استعداداته التعليمية

وبهذا، تساهم التعليمية إلى جانب التخطيط البيداغوجي في بناء الأدوات العامة لموضوع التربية والتعليم، إذ تهتم التعليمية بكل أشكال التعلم وطرائق التعليم، كما تختص بالياته ومناهجه وفنيات الأداء والتحصيل والتقويم وغيرها من العمليات التي تراعى [2].

أ- التعليمية وعلاقتها بمنهج التدريس:

التعليمية غرض معرفي يهتم بفعل التعليم وفن التعلم كما وكيفا، فهي الدراسة العلمية النظرية والتطبيقية لهذه الصناعة برمتها، إذ تعمل في فضاء منتظم ومنسجم بين المحتوى التعليمي وبين الاحتياجات الحقيقية لجمهور المتعلمين والطرائق التعليمية. كما تنشغل التعليمية بقضيتين رئيستين:

- إشراك المتعلمين في عملية التكوين من خلال تعريفهم بأهم أهداف الفعل التعليمي وأفضل وسائل بلوغها.

- تنمية المهارات للمتعلم وربط مجال التعليم بالواقع.

وبهذا تتفاعل التعليمية مع علم مناهج تدريس اللغات الذي ينطوي على فروع علمية أخرى منها: علم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ونظريات التعلم ومنهجية التدريس وغيرها.

1- مفهوم- المنهج - المنهاج – المنهجية - :

ترتبط هذه المصطلحات الثلاثة بجذر لغوي مشترك،(ن- هـ- ج) وقد ذكرت معاجم اللغة أن النهج يذكر ويؤنث ، قال ابن جني: فمن فرق عن علة صحيحة وطريق نهجة[3] جمع نهجات ونُهُج ونهوج وأنهج، وطرق منهجة وسبل منهج كنهج ومنهجَ الطريق وضحه.

والمنهاج كالمنهج والمنهاج الطريق الواضح، قال تعالى: **(لكل جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)**[4] نهجت الطريق سلكته[5]

والمنهاج والمنهج يدلان على معنى مشترك هو السبيل المقتفاة والطريق المسلوك، وربط مفهوم المنهجية وهي مصدر صناعي- لم يعرف في العربية القديمة – إلا بعد طرح الطريقة الديكارتية في البحث، وهي تقابل المصطلح الأجنبي :méthodologie، وتتكون من دالين :méthode وهو المنهج واللاحقة الدالة على العلم Logie ومن هنا حدد العلماء الفرق المفاهيمي بين المنهج والمنهجية،فالمنهج هو:الطريق التي يسلكها الدارس أو الباحث أو المتقصي للوصول إلى الغاية المنشودة[6]، وهذا التعريف ينسجم مع مقولة ديكارت – الفيلسوف الفرنسي الشهير- التي تلقاها بعض المعجميين،حيث يرى- ديكارت- ان المنهج يشكل مجموعة الإجراءات والقواعد المستخدمة لتحقيق الغايات والأهداف كمناهج النقد الأدبي والمناهج المعتمدة في البحوث العلمية[7].

كما رصدنا مفهوما آخر يخص دلالة المنهج، فهو مجموعة النوايا أو الخطط التي قد تكون ذهنية أو مكتوبة[8]، وإذا وازنا بين التعريفين نخلص إلى القول: إن التعريف الثاني أكثر شمولية من التعريف الذي سبقه، إذ يعترف أن المنهج هو ذاك الذي يحيط بمجموع الخطط الواقعية والذهنية ويتلمس التصاميم

الواضحة والمستترة التي مازالت عالقة بفكر صاحبها والتي تحمل مقاصد بيّنة وغايات منشودة.

أما المنهجية ففي عموم الاصطلاح تمثل خريطة عمل قائمة على منطلقات واضحة المعالم وأسس متينة الدعائم، وترمي إلى تحقيق أهداف دقيقة ومحددة فالمنهجية تعتمد على تطبيق منهج معين بصفة علمية وممارسة آلياته الإجرائية للوصول إلى نتائج معينة.

2- مفهوم التدريس:

من الحاجات النفعية التي يحتاجها المجتمع وأفراده على الدوام تلقي المعارف وتنظيمها وفق أطر وسبل، وهو القطب الرئيس الذي يتمحور التفكير حوله في ميدا ن التعليمية ويسمى في لغته الأجنبية :Pole epistemologique ويختص بالمعارف المطلوب تدريسها، مع وعي كامل بخصائصها البنيوية والوظيفية[9].

فالتدريس مهمة نبيلة ووظيفة حيوية، ترقى بالأمم إلى مصاف المهام السيادية؛ لأنه فعل دائم ونشاط قار، محكم الأسس منسجم الأهداف يقوم على تخطيط ممنهج وتطبيق صارم، ومبتغى دقيق، باختصار: هو نشاط تواصلي فعال وهادف، مجاله المتلقي وتحفيزه وتسهيل تحصيله للعلوم[10] .

والتدريس عملية شمولية يؤسس فيه لموقف ذاتي ونشاط فردي، يؤديه لمتعلم بكل عزم ليحصل على استجابات ويكف سلوكها ليستقل بمواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما يعترض سبيل حياته من مشاكل.[11] .. ولخص احد علماء التربية النشاط التدريسي في مجموعة من الوظائف الرئيسة: هو فعل معرفة وتعرف واتصال وتواصل وإدراك وفهم وعلاقات وتفاعل وانفعال وفاعلية وتذكر واستشراف وتغير [12] ..

ج: مكونات منهج التدريس:

لا شك في أن بين مهمة التدريس ومنهجيتها رباطا وثيقا، فلا يمكن التغافل عن التقاطع الحاصل بين منهجية التدريس ومنهاجها وأنشطتها ومقرراتها التعليمية، ومن هنا جاء تعريف المنهج مرتبطا بهذه المفاهيم، فالمنهج لا يمثل الأنشطة التعليمية في حد ذاتها، ولا يتضمن الأنشطة العفوية غير المخططة أو غير المقصودة لكنه تخطيط لهذه الأنشطة، ويعد وضع المنهاج التعليمي جزءا من المنهج الذي يضم جميع مقومات المقررات التعليمية بصفة تفصيلية وشاملة ،وتغطي المنهجية المحتوى التعليمي والأهداف والطريقة والتقويم، وسنركز على العنصرين الأولين لارتباطهما بموضوع عملنا.

❖- المحتوى التعليمي: يقصد بالمحتوى التعليمي المادة المعرفية التي تبرمج في مقرر دراسي لتلقينها للمتعلمين، ويشمل الخبرات والمعلومات والمهارات والقيم والمبادئ التي يزود بها التلاميذ في مستوى معين، بهدف تحقيق الكفاية المعرفية المبتغاة وتحقيق النمو الكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج[13]..

❖- الهدف:

كثيرة هي البيداغوجيات المتصلة بالعملية التعليمية، فمن بيداغوجية التلقين إلى بيداغوجية المجهود ثم الأهداف ثم المشروع وهي تجربة إبداعية تنشدها الدول المتقدمة، وقد تسربت إلى منظومتنا التربوية تعوزها الفاعلية.

العمل بالأهداف في الحقل التربوي هو ثمار الفكر العسكري، أما تعريف الهدف كما يرى GRANLAND: فهو عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهره بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة[14].

ويربط بعض الدارسين الأهداف بعمليتها فيسمونها الأهداف الإجرائية وهو تحديد لفعل سلوكي ومعرفي بغية إحداث تغير على سلوك المتعلم في شموليتها، أي في جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس حركية[15]، وذلك

في كل مرحلة من مراحل التدريس، أو في أثناء حصة تدريسية أو فصل أو عقب إنهاء المقرر التعليمي .

د- واقع الكتاب المقرر(س2 علوم تجريبية): تحليل المحتوى التعليمي:

يعتبر برنامج الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي في شكله الجديد، المطبوع مؤخرا لعام 2007/2006 خطوة ايجابية قطعتها عملية صياغة البرامج، ولقد لاحظ كثير من الأساتذة أن البرنامج المعدل يحتوي على نقاط تحسن يحسن الإشارة إليها في الجوانب التالية:

- استثمار الدراسات اللسانية المعاصرة في عملية التحليل مواكبة للدراسات المعاصرة، غرض التماسك النصي والانسجام.
- ربط الموضوعات اللغوية والبلاغية بالمكونات النصية بعدما كانت في مقررات جافة.
- تنظيم المحتوي التعليمي في شكلي النص التواصلي والنص الأدبي.
- تبني بيداغوجية في صياغة الأهداف تقوم على المقاربة الكفاءات.

أما مواضع الخلل في بناء الكتاب فنجملها في النقاط التالية:

❖/- ألف الكتاب من قبل ثلاثة من أساتذة التعليم الثانوي، وهذا لا يكفي لإخراج عمل تعليمي في مستوى هذا التكوين.

❖/- عدم الانسجام بين الأهداف والمحتوى.

❖/- حذف بعض النصوص القيمة التي تعد من عيون الأدب العربي.

❖/- جمع أكثر من مادة في الكتاب، فهو للنصوص والمطالعة الموجهة والنحو ...

- ❖/- الكتاب موجه لأربع شعب: الرياضيات والعلوم التجريبية والتقني رياضي وعلوم الاقتصاد والتسيير.

❖/- نشاط القواعد غير وظيفي وتكرار لما درس في مراحل تعليمية سابقة.

أ- فهرس المحتوى التعليمي للكتاب:

في الصفحة الموالية للتقديم يندفع أمامك الفهرس، وهو مصفف إلى ثلاث وحدات، كل وحدة تجمع اثني عشر غرضا في النص الأدبي والمطالعة الموجهة والنص التواصلي. وقبل البدء في عرض النصوص يمهد لها ببيان خطوات دراسة النص الأدبي، وهي خطوات عملية بعيدة عن الطريقة السابقة في التحليل.

1- النص الأدبي:

يجمع الكتاب في خطاطته مادة أدبية تتوزع بين الشعر والنثر بالتحديد عصر أدبي شهير هو العصر العباسي، ومعه البيئة الأندلسية

❖/العصر العباسي : وفيه يدرس محتوى قصائد لشعراء كبار:

1 - أبو نواس والدعوة إلى التجديد.

2- أبو العتاهية وشعر الزهد.

3- التقليد والتجديد في وصف البركة للبحتري.

4- الحكمة في شعر المتنبي.

5- الواقع الاجتماعي، في نقد لابن الرومي.

❖ العصر الأندلسي:

1- من قضايا الشعر لابن عبد الوهاب.

2- الشعر في الصراعات السياسية لموسى الزياني.

3- وصف الطبيعة لابن خفاجة.

4- رثاء الممالك لأبي البقاء الرندي.

5- الموشحات لابن الخطيب.

أما النثر الأدبي:

- من حيل الحيات للجاحظ.
- ألف ليلة وليلة.

2- آليات تحليل المحتوى التعليمي للنص الأدبي:

إن الممازجة المفاهيمية بين اللسانيات التطبيقية ممثلة في التعليمية –وهي جليل فروعها- والعملية التربوية تتجلى في أكثر من مجال، واسبقها تجاذبا المادة التعليمية المبرمجة على المتمدرسين، ومن ثمة جاء التساؤل من الدكتور عبد الرحمن حاج صالح : ما هو المحتوى الكافي الذي يجب تعليمه؟ أي ما طبيعة المادة اللسانية التي يحق للمتعلم اكتسابها في مستوى معين من حيث الكم والكيف؟ وما هي المكتسبات التي تمكن المتعلم من امتلاكها؟ [16]

للإجابة على هذا التساؤل وربطه بموضوعنا، نسير إجراءات التحليل للمدونة المختارة التي سبق الحديث عنها.

- **من حيث الكم:**

يجمع كتاب السنة 2 ثانوي علوم تجريبية في مادة النصوص 12 نصا أدبيا، ويسانده عدد مماثل من نصوص القراءة والمطالعة الموجهة، وما يلاحظ على البرنامج المقرر يلي:

❖- إن المنهاج المقرر لهذا الصف الدراسي في مادة اللغة العربية وآدابها هو تابع زمنيا للسنة الأولى ثانوي، حيث برمج العصر العباسي في هذه المرحلة الثانية، وكان قد درس التلميذ فنونا أدبية من العصرين الجاهلي والأموي، أي أن المنهج المعتمد راعى الدراسة التاريخية للعصور الأدبية العربية الشهيرة، وهذا مناقض لما عنون في صفحة الكتاب الأولى: الجديد في النصوص...وللتذكير فإن هذه الطريقة في عرض المادة نمطية لم تخرج عن السياق المبرمج في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعة الجزائرية، وقد تم اعتماد هذا المقرر من البدء.

❖- رغم تساند آليات التحليل الأدبي على فعاليات اللسانيات النصية باعتبار العمل بمقتضى التطور الحاصل في البحث اللساني المعاصر، فقد تغاضى المنهاج في كيفيات أخرى للعمل التحليلي، خاصة في إبراز علاقة النص بمنتجه عاطفيا واجتماعيا، إضافة إلى إهمال المقتطفات النقدية التي تساعد على امتلاك الذوق الأدبي الرفيع لدى المتلقي.

❖- حذف نصوصا أدبية مهمة، اخصها ذكرا الرسائل الديوانية.

❖- التداخل الحاصل بين النصوص الأدبية ونصوص القراءة والمطالعة الموجهة، وهي تعتمد في تدريسها على خطوات تقديم النص الأدبي.

- **من حيث القيم والمفاهيم**

لا شك في أن المبتغى العام هو ترسيخ جملة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية والحضارية؛ بما يحقق تنشئة الفرد الصالح والإنسان المتشبع بالقيم التي تسطرها السياسة العامة للدولة في إطار مشروع التواصل الوطني ووحدة أفراده ثقافيا وفكريا.

ولرصد مجموع المفاهيم المسطرة في مجموع النصوص المقررة في المنهاج سجلنا النتائج التالية:

❖- تنوع بث المفاهيم فهي متعددة، أكثرها القيم الأخلاقية كما ينبئك من شعر الزهد لأبي العتاهية، و نص الكفراوي في الدعوة إلى إصلاح النفوس والابتعاد عن المغريات المادية وهي قيم ما أحوج مجتمعنا إليها في هذا الزمان.

❖- قيم عالمية، وتتجلى في التركيز على الإخوة الإنسانية، كما تبرز في نص ابن المقفع الذي رسم فيه مظاهر مشينة مثل الظلم والفقر ...

❖- قيم فنية: وجاء التركيز على حالات الإبداع في القصيدة العربية كما هو واضح في نص أبي نواس وشعر الطبيعة والموشحات وغيرها.

2- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

أ- أهمية المقاربة بالأهداف وشروط وضعها:

سبق توضيحنا لمفهوم الهدف بصفة عامة والهدف التربوي بصفة خاصة وتتضح أهمية بناء الأهداف في صياغة البرنامج التعليمي، وتعلو همتها في نجاح الفعل التربوي والوصول به إلى أقصى فاعليته، وتتمثل أهميتها في:

- تمكين الأستاذ من ضبط الفعل التعليمي بدقة.
- تمكين الأستاذ من توجيه سلوك المتعلم نحو الوجهة التي يريدها.
- تمكين من إيجاد الشروط الايجابية للتعلم.
- تمكين الأستاذ من التدقيق في تقويم المكتسبات ودعمها وإثرائها.

أما شروط وضعها فهي متصلة بمجموعة من المرجعيات:

- أن تستمد من الإطار المرجعي للأمة، ثقافتها وثوابتها.
- أن تكون واقعية قابلة للتحقيق، وواضحة المعالم.
- أن تحافظ على فطرة الإنسان وتنمي قدراته واستعداداته.
- ألا تخرج عن عناصر العملية التعليمية: المتعلم- المعلم –المنهاج.

ب- المقاربة بالكفاءات:

لعل من ثمار التطور الحاصل في ميدان التربية والتعليمية وعلم النفس التوصل إلى ضبط طريقة أخرى في قياس فاعلية الاكتساب لدى المتمدرسين تعرف بطريقة التدريس بالكفاءات، فما المقصود بهذه الطريقة، وما هي الإضافة التي قدمتها للمقرر التعليمي ومنهاجه؟

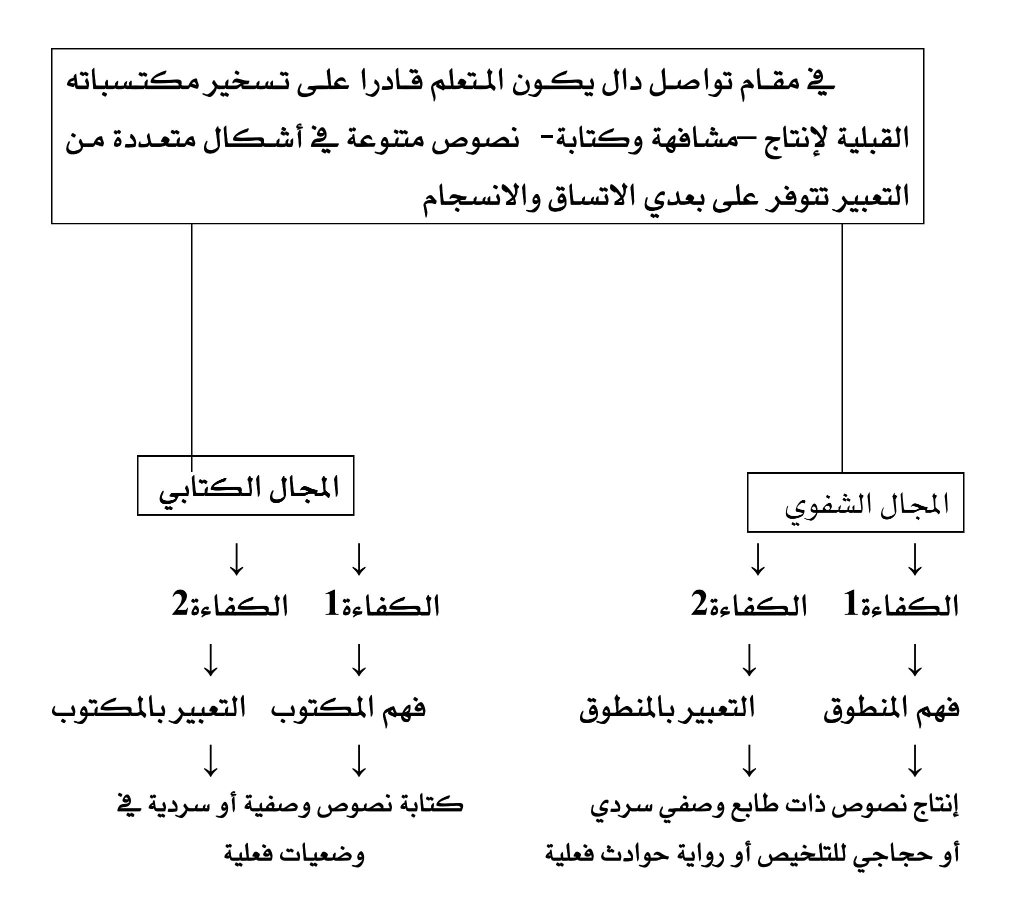
يقصد بالتدريس بالكفاءات تحويل المكتسبات العلمية التي حصل عليها المتعلم إلى فعل مادي، وتمكين المتلقي بعد مرحلة تعليمية مبرمجة من القدرة على ترويض مهاراته في الواقع المعيش، أما فيما يخص مادة اللغة العربية، فالغاية هي إكساب المتعلم استعمالا سليما للغة العربية بمقدراتها الأدبية والمعجمية وغيرها في شتى مواقف الحياة، وذلك بواسطة إدماج المعارف والمهارات المكتسبة.

ويتبع مقياس الكفاءة لدى المتلقي ببيداغوجية انجاز المشاريع الفردية أو الجماعية، فصلية أو سنوية، وهي مشاريع تراعي حاجة المتعلم وخصوصية المادة التعليمية، حيث تتساند النشاطات اللغوية في الروح الجماعية للعمل والرغبة في التعاون وانجاز الأعمال العلمية المشتركة، غير أن هذه الممارسات العلمية المفيدة تبقى سلبية إزاء بعض السلوكات التربوية:

- التكاسل الذي يبديه بعض المتعلمين في انجاز المشروع من خلال إسناد مهمة الانجاز إلى طالب واحد، وتكون الفتيات هن من يقمن بالعمل.
- الاتكال على السرقة من الشبكة العنكبوتية دون أي بذل جهد.
- قلة المشاريع المخصصة في هذا الجانب.
- عدم تقويمها تقويما فاعلا ومؤثرا.

ج- المقاربة في منهاج الجديد في النصوص...س2 ع- ت

في الصفحة السادسة يشير مؤلفا المنهاج إلى الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة من التعليم الثانوي بشعبه الأربعة: رياضيات - تقني رياضي- علوم تجريبية- تسيير واقتصاد على هذا الشكل البياني[17]



خاتمة:

لا شك في أن الاهتمام بالدرس التربوي مفيد جدا، ولقد كانت التعليمية الغرض المهم في رعاية الفعل التعليمي الذي أصبح حدثا علميا مهما تتجاذبه النظريات الحديثة وتتقرب إليه التقنيات المعاصرة بما تجهزه له من وسائل ومعدات.

إن تحليلنا الذي خصصناه لمنهاج السنة الثانية ثانوي باعتبار الكتاب موصوفا بالجدة والجديد في مجال المحتوى من جهة، وفي مجال الطريقة والمنهجية، وبعد المتابعة، نشير إلى ما رأيناه مفيدا بالمحصلة:

- ❖ القول إن الكتاب جديد لا يتطابق هذا المسمى مع توصيف الكتاب إلا من حيث بسط مقولتي الاتساق والانسجام، وهما غرضان أسلوبيان يقتربان في الفهم من موضوع الوصل والفصل في البلاغة العربية، وقد اقتصر التطبيق على هذين الحدثين، مع العلم أن اللسانيات النصية تتوفر على معطيات أخرى .
- ❖ المحتوى التعليمي فيه من الاختصار ما لا يمكن أن يساعد على امتلاك المتعلم ذخيرة لغوية، ويتعلم قواعد العربية ويطبقها بأسلوب سليم.
- ❖ على الرغم من الفوائد البيداغوجية من هذا الكتاب، إلا أن الطريقة النمطية في التحليل تبعث على الخمول وعدم الابتكار.
- ❖ تظل المقاربة بالكفاءات في بناء الدروس متشابهة، وهي لا تخرج عن خاصية التعبير الشفوي أو التحرير اللغوي السليم، وكان بالإمكان إيجاد مقاربات أخرى، نحو التشكيل بالرسم.
- ❖ لا توجد صور شخصية لبعض المحدثين حتى يعرفها القراء مثل صور لطه حسين وميخائيل نعيمة وشوقي ضيف.

الهوامش

1- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 38.

2- م ن، ص14.

3- الخصائص، ج1، ص67.

4- سورة المائدة /47 برواية حفص.

5- ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص727.

6- ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص565.

7- م ن، ص ن.

8- كوثر حسن، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص12.

9- إبراهيم حموش، التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، ص64.

10- فاخر عاقل، التعليم ونظرياته، ص11.

11 - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص13.

12- عزيز إبراهيم موسوعة التدريس، ص383.

13- ايت لوشان علي، اللسانيات والديداكتيك، ص42.

14- عبد اللطيف الغاربي وزميله، كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية، ص56.

15- محمد بولاق، الهدف الإجرائي، ص30.

16- اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص42.

17- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص06.

الكتاب المدرسي في الجزائر
"المرحلة الابتدائية أنموذجا"

الأستاذة فاطمة الزهراء بغداد
جامعة بشار

كثرت في الآونة الأخيرة الكتابات التي تناولت الكتب المدرسية وتعددت البحوث والمؤلفات التي وردت في هذا الميدان، والتي تناولت هذا البحث من زوايا مختلفة، بعضها من وجهة النظر التراثية، وبعضها من وجهة نظر اللسانيات الحديثة.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نعرف أولا مفهوم الكتاب المدرسي للكتاب- بصفة عامة – تعريفات عديدة وردت في معاجم اللغة، القديم منها والحديث، وفي " دوائر المعارف والموسوعات العلمية" [1].

وقد أدرك اللسانيون العرب أهمية الكتاب، وضرورة الإلمام بأسبابه إلماما واسعا والإحاطة بنتائجه بغية تحقيق الأهداف المرجوة منه، وتخطيط العمل المدرسي ،و تعزيز التعلم وتثبيت المعلومات، وتتجلى أهميته فيما يلي:

- المرجع الأساس الذي يتلقى منه التلميذ المعلومات .
- يعمل على إنجاع العملية التربوية (المعلم والمتعلم).
- يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم)، ومن الوسائل الفعالة التي أسهمت في تحقيق الأهداف المنشودة.

يقول الإمام الشافعي:

فلا بُدَ من كون ما خُط في كتابك، تحيي به أو تُصَابُ
فمن حائل دون ما في الكتاب ومن مرسل منا آياه الكتابُ [2]

الكتاب المدرسي من المرتكزات الرئيسة في العملية التعليمية، تولى أمره رجال التربية، والتعليم، وعلماء النفس، وخبراء المناهج، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه، وتحقيق الأهداف المرجوة منه، وبالنظر إلى دوره في تخطيط ورسم معالم العمل التدريسي، فهو المرجع الأساس الذي يعول عليه التلميذ في تقصي معارفه الأولى ويزوده بأساسيات التعليم من علوم وخبرات، وثقافة، إلا أن الناظر المتأمل المتصفح لهذه الكتب يجد أنها تحتاج إلى عملية تقييم ومراجعة، نظرا للاعتقاد الخاطئ بأنه مستوف كافة الشروط والمواصفات التي تجعله أمرا غير قابل للنقد، والسؤال المطروح هنا: ما الوسائل التعليمية التي تجعل التلميذ يغير من سلوكه، هل هو الكتاب المدرسي ؟ هل هو المعلم ؟ هل المنهاج ؟ (المحتوى)، وقبل أن نخوض في الحديث عن الكتاب المدرسي يجدر بنا أن نحدد أولا مفهوم التعلم، حتى نتمكن من معرفة العناصر الرئيسة للعملية التعليمية، فما هو التعلم ؟ لم هذا الاهتمام المتزايد به ؟ هل؟ وما؟ ولماذا ؟ وكيف ؟.

للتعلم – بصفة عامة – تعريفات عديدة وتكاد تجمع هذه التعريفات على أنه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان (المتعلم) قادرا على اكتساب معارف جديدة، من هنا تتجلى لنا القدرة على تحقيق الأهداف التي يتوخاها هذا المتعلم (كل ما يكتسبه الفرد بالخبرة، والمعرفة، والممارسة)، ف: "التعلم نشاط مستمر يتحقق بوساطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة" [3].

إن التعلم يجعل المتعلم قابلا لتغيير سلوكاته، وتعديلها، وتحسينها باستمرار وهذا ما يهدف إليه المتعلم المهيأ، نفسيا، واجتماعيا، وعضويا للتفاعل مع المحيط الخارجي، والبحث عن الطرق المساعدة على اكتساب آليات، واستراتيجيات، وخبرات جديدة ف: "التعلم هو تغير دائم في سلوك

الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ...."[4].

إن هذا التعريف يرتكز على ضرورة اكتساب معارف جديدة تغير من سلوك الإنسان، وقد نسأل : هل المتعلم يغير سلوكاته بنفسه أم يحتاج إلى مغير ؟ فمن هو هذا المغير ؟.

بناء على هذا الوعي بضرورة التغيير الذي يحتاج إلى تغير ذهنية التلميذ وسلوكه، ويمكن لنا القول حينئذ إن المغير هو المعلم الذي يبذل جهدا لتغيير أداء التلميذ وسلوكه، ولكي يكون هذا المعلم جادا في عمله لا بد له قنوات أو وسائل بيداغوجية تعينه على الوصول إلى العالم السيكولوجي للتلميذ، من هنا نقول إن الغاية من تعريف التعلم هو الكشف عن العناصر الرئيسة للعملية التعليمية، وهي المعلم، والتلميذ، والكتاب المدرسي، والمنهاج، ومفهوم الكتاب المدرسي يمكن صياغته على النحو التالي: "وثيقة تربوية مكونة لعمليات التعلم والتعليم منتجا مع المدرسة، والمعلم، والتلاميذ، والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية، فهو أهم عملية لنمو الفرد والأسرة والمجتمع"[5].

يعد الكتاب المدرسي من الوسائل المهمة في إنجاع العملية التعليمية وإنجاح التربية التعليمية في الوقت نفسه، سواء للمعلم أو المتعلم (التلميذ)؛ أي لا يقتصر على المتعلم فقط بل على المعلم أيضا، فيعمد إليه المعلم في تحضير دروسه والإعداد لها، ويساعد التلميذ على استيعاب واستذكار دروسه، ليس هذا وحسب، بل هو المصدر الأساس لاكتساب المعرفة وأساسها.

من الأمور الداخلة في صناعة الكتاب المدرسي ما يسمى بالإعداد، والتحرير، واختيار المادة العلمية، إلى جانب الإخراج الفني، كل ذلك يعد أمرا ذا أهمية خاصة، ومن هنا تتجلى لنا قيمته العلمية، وبالنسبة لواقع الكتاب المدرسي للغة العربية في المرحلة الابتدائية بالجزائر "السنة الخامسة من التعليم الابتدائي"، فمن المعلوم أن التعليم في هذه البلاد بني على ركائز ومبادئ

عامة من بينها اللغة العربية و: "معروف أن معظم دول العالم تتولى الدولة أو الحكومة مهمة نشر الكتب المدرسية عدا أمريكا فإن القطاع الخاص يقوم بهذه المسؤولية"[6].

جاء الكتاب* في مائة وإحدى وتسعين صفحة، وتشتمل مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للصف الأخير من هذه المرحلة على ست مواد هي: النحو، والصرف، والإملاء، والمعجم، والنص التوثيقي، والمحفوظات، ومن بين مقررات اللغة العربية المعتمد عليها في هذا البحث " مادة قواعد اللغة العربية" من نحو وصرف، فقواعد اللغة العربية تم الاتفاق على تدريسها من السنة الثالثة، في حين يبدأ تعليم اللغة العربية من السنة الأولى ابتدائي، وخصص هذا البحث لمادة قواعد اللغة العربية الهادف إلى خدمة التعبير بشكليه الشفهي، والكتابي وتعد القواعد الوسيلة الفعالة لتقييم التلميذ تعينه على دقة التعبير، وصحة الأداء، وسلامة استخدام اللغة استخداما صحيحا، ف: "القواعد وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثا وكتابة وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر"[7].

فهذا النوع من التأليف عرف تغييرات عدة في السنوات الأخيرة إلى أن وصل إلى هذا الإخراج الذي هو عليه الآن، وهذا التأليف يخضع لوصايا وزارة التربية الوطنية، إذ قام هذا الفريق بإعادة النظر في الكتب المدرسية لهذه المرحلة مستعينين في ذلك بنتائج علم التربية التي تهدف إلى تعليم المحتوى (المنهاج)، أي ماذا نعلم؟ وهذا ما يهدف إليه علم اللسان إلى جانب الاهتمام بعلم اللغة الاجتماعي الذي تعرض إلى كيفية التعلم، فكيف نعلم، أما الطريقة أو المنهج فهي من اهتمامات علم التربية، وعلم النفس اللغوي، فالمنهج إجراءات أو تقنيات يكتسب منها المتعلم مهارات، أو سلوكات، أو مواقف جديدة مرغوب فيها ويكف من عادات غير مرغوب فيها، وأما المنهاج : فهو تنظيم لجملة من العناصر والأنشطة المخططة بشكل يمكن من تكوين المتعلم متضمنا في ذلك الأهداف، والغايات المتوخاة من فعل التعلم والتعليم، فالمنهاج هو المحتوى، بينما

المنهج هو الطريقة، والسؤال المطروح: هل تم اختيار هذا التأليف بعناية ودقة وفقا لمنهج علمي سليم مع مراعاة علوم أخرى مؤثرة في تقديم هذا التأليف كعلوم اللسان العام من جهة، وعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع من جهة أخرى.

جاء الكتاب مقسما إلى عدد من الوحدات وكل وحدة تتضمن عددا من الموضوعات أو الدروس، تحتوي الصفحة الأولى التي تحمل عنوان الوحدة على عرض لدروس الوحدة، كما تحمل الصفحة الأولى من الكتاب عنوان (كيف تستعمل كتابك) وجمع موضوعات القراءة والنصوص والموضوعات النحوية معا في وحداته المكونة له، ويضم الكتاب عددا من الوحدات كل وحدة تنقسم إلى موضوع أو أكثر من موضوعات القراءة شعرا، ونثرا، ومن الموضوعات التي تناسب سن التلاميذ موضوعات الوحدة التالية منها : عاصمة بلادي الجزائر، من تقاليدنا، لوحات من صحراء بلادي.

بعد النظر في كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الجزائر، نجد أن هذا الكتاب قد اعتمد نظام الوحدة الدراسية، ويفضي النظر الفاحص إلى تعريف الوحدة، وقد عرفها علماء المناهج بأنها: "تنظيم خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، ويؤدي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم عادات ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها "[8]، ومعنى هذا أن:

- المادة الدراسية يجب أن تكون قابلة للدراسة، مناسبة لسن التلاميذ وقدراتهم، وتجعلهم قادرين على التعامل معها من أجل تحقيق الهدف المرجو وهو تعلم اللغة.

- النظر في اختيار وانتقاء النصوص وهي من الشروط الرئيسة في بنية وتنظيم المادة العلمية(اختيار الأهم قبل المهم).

- التنويع في اختيار النصوص بين العلمية، والأدبية، والاجتماعية والفكرية.

وتثار عدة تساؤلات حول نتائج التقارير التي قدمتها وزارة التربية والتعليم والموجهون، والمشرفون التربويون حول اختيار وانتقاء مفردات هذه الكتب والوضع لها، ومقررات قواعد اللغة العربية وتوزيع الدروس النحوية والصرفية لها، اختيار مقررات الدراسة لكل مرحلة من مراحل التعليم هل كان بعد استشارة اللساني التطبيقي بالتعاون مع اللساني الاجتماعي، وهل اتخذت التدابير التربوية بعد استشارة اللساني التطبيقي مع رجال التربية، وعلم النفس ومن بين ما يهتم به علم اللسان العام وعلم اللغة الاجتماعي إعداد محتوى المادة التعليمية وتدريسها وكذلك علم اللغة النفسي في بعض جوانبه، بعد اطلاعنا على الموضوعات المبرمجة في كتاب "اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي" سجلنا الملاحظات الآتية:

ابتدأ البرنامج بمفهوم النص وأجزائه، والجملة، وأنواعها في وحدة واحدة، ثم مباشرة عرضت سلسلة من الدروس المتعلقة بالجملة الاسمية والخبر جملة، والخبر شبه جملة في وحدة ثانية، ثم بعدها مباشرة الجملة التعجبية وجملة النداء في الوحدة الثالثة، وخبر كان مفردا وجملة وخبر كان شبه جملة هذه وحدات الفصل الدراسي الأول للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فوحدات هذا الفصل هل شكلت خطوة من خطوات الاتصال الفعلي بين التلميذ والقواعد؟ ففي مفهوم النص بدأ الدرس ب: "أتعرف على النص" مع غياب مؤلفه وعنوانه فلا مناقشة ولا استنتاج يتبعه، ثم يأتي مصطلح "أتذكر" يتكون النص من فقرة أو فقرات عدة، ويتبعه أتدرب يحمل سؤالا بالصياغة الآتية: أعد ترتيب الفقرات الآتية لتحصل على نص ؟ ثم يأتي عنوان آخر عنوانه: أتعرف على صيغة

الكلمة تتبعها أتذكر بدلا عن قاعدة وتم صياغتها ب: (عبارات موجزة) مع توضيح الشكل الذي تظهر فيه الكلمة مثل: فَعَلَ، ويَفْع لُ، وأَفْعَلَ، وفاعل ومفعول، ووظف التأطير في كتابة أشكال الكلمة.

السؤال المطروح هنا هل تم تلخيص الدرس بعرض الخطوات التي اتبعت في العرض والتحليل له؟ وأخيرا ينتهي الدرس بتدريبات تخلو من رسوم، وصور توضيحية تساعد التلميذ على الفهم والإحاطة الصحيحة، فهي تدريبات لا تفصح عن قياس مدى نسبة استيعاب التلميذ لهذا الدرس، والدرس الثاني لا يختلف العرض عما هو الحال عليه في الدرس الأول، ومن الملاحظات التي نرى أنها جديرة بالذكر في هذا الصدد هو الخلط بين موضوعات النحو والصرف؛ أي عدم الفصل بينها، وعدم الاستعانة بالأشكال والرسوم البيانية التي تساهم في إنجاع العملية التعليمية والتي تعد من أحسن وأنجع الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري كما وضحها الحاج صالح في قوله: "وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز و(عددها قليل) جدا، ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه" [9].

وقد أخطأ المؤلفون حينما أطلقوا على هذه المادة "النحو" بدلا عن قواعد اللغة العربية، هل فصلوا التعليل؟ ولا بأس لو أطلقوا على هذه المادة (قواعد اللغة العربية) فهي أساسيات تعنى بأساسيات النحو دون التفصيل له، كيف يتمكن التلميذ من فهم الإعلال في هذا السن وهو لا يعرف حتى الكتابة، والقراءة والإملاء أحيانا، فما هو الهدف من هذا التغيير أو التطوير ؟ إن كان الهدف الرئيس هو فهم اللغة، وسلامة استعمالها على المنوال التي كانت عليه عند أسلافنا القدماء (الفصحاء) إلى جانب مسار الدولة في شتى الميادين لا سيما الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والبيداغوجية التي تسعى إليها الدولة، أو السلطات العليا بعدها المسؤولة عن تحديد الإخراج، والأهداف العامة والمراحل

الرئيسة لتدرج المناهج، والبرامج المدرسية (الدولة هي المسؤولة عن إنتاج الكتب المدرسية في الجزائر).

أما في الفصل الدراسي الثاني، فقد احتوى هذا الكتاب مباشرة على: خبر إن مفردا وجملة، وخبر إن شبه جملة (درس النواسخ) التي هي بمثابة فروع لدرسي (المبتدأ والخبر) الذي هو أصل، وبعدها برمج درس الصفة (من بين الدروس المتعلقة بالتوابع) !!؟ ثم الانتقال إلى الحال بشقيه الحال جملة، ثم التمييز، ومن ثم الانتقال إلى أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والاستثناء، وفي الأخير برمجت مجموعة من الدروس المتعلقة بموضوعات متنوعة وهي : المفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول المطلق، والتوكيد بنوعية اللفظي والمعنوي، ثم الأفعال الخمسة فإعراب الفعل المعتل، وتبدأ الدروس بعرض أمثلة مقتطفة من نصوص أدبية، أو علمية، أو ثقافية، إلى جانب نصوص مترجمة من أدب الأطفال نذكر على سبيل المثال لا الحصر " فوكس والحماية المدنية" ص: 46- 47، بعد إيراد الأمثلة تطرح بعدها أسئلة ينتظر من التلميذ الإجابة عنها كشرط أساس لشرح الدرس والتمهيد له، وفي درس القواعد عادة ما تطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس السابق على سبيل المثال، إذن الغاية من التمهيد هو لفت انتباه التلميذ إلى درس جديد؛ أي هنا وجوب اختيار قواعد تبنى على أساس دراسات تجريبية وميدانية تأتي نمط هذه الدراسات على هيئة عبارات،أو جمل أو كلمات، أو أفعال، الهدف منها معرفة التلميذ وفهمه للمعلومة المقدمة في القاعدة ولا تهدف إلى الاستعمال الفعلي والإجرائي للقواعد ولا نعلم التلميذ كيف ينتج جملا صحيحة؟ بل متى يستعملها وكيف؟ فهي تمارين تقليدية كلاسيكية لا تكسب التلميذ آلية الاستعمال الفعلي للقاعدة، فالتلميذ يعرف مثلا الاسم، والفعل، والفاعل، لكنه لا يستطيع التطبيق، لغياب التطبيق فالأهم هو التطبيق أثناء الكلام، أو الكتابة، أو القراءة إلى جانب بعض التدريبات التي تجعل التلميذ يفكر، ويبدع، ويحلل، ويفسر، ويشرح، يعلل

ويستنتج، مثل التعليل للمسائل النحوية، وذلك بضبط أواخر الكلمات مع بيان سبب ذلك، من هنا وجب اختيار المنهج المناسب والملائم لتدريسها بعدها مادة مستقلة بذاتها ولها وقتها من العملية التعليمية لأن القواعد وسيلة لا غاية في حد ذاتها، وهذا ما أدركه الجاحظ وعلل له وعد النحو وسيلة لا غاية يقول في رسائله : أما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن صنعه"[10]. وهذه وجهة الدراسات التربوية والمتخصصة في مجال طرق التدريس فالنحو في منظورها وسيلة لا غاية، "ويذهب بعض رجال التربية في العصر الحديث إلى أن قواعد اللغة بالنسبة للتلاميذ تشكل وسيلة لا غاية فلا تقصد لذاتها بل هي وسيلة إلى صحة التعبير، ولذا ينبغي أن يقتصر في دراسة النحو على ما يحتاجون إليه من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم"[11]. وهذا ما ذهب إليه الدكتور عبد العليم إبراهيم في مؤلفه الموجه الفني: "الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد الإيمان بكون القواعد وسيلة لا غاية"[12]. فهل هذا هو مفهوم النحو في التربية الآن؟؛ أي الاهتمام بالتطبيق، والتدريب، والابتعاد عن التقعيد والتلقين (حفظ القاعدة والتعليل لها بعيدا عن التطبيق)؛ أي النظر في القاعدة، والحفاظ عليها وهذا ما عمدت إليه الموروثات القديمة عندما كانت الدراسات النحوية تهتم بها؛ أي أن النحو غاية لا وسيلة، والشيء الآخر أن هذا الكتاب مهد الطريقة الصحيحة المتبعة في الإعراب واتسم هذا التمهيد بإيراد أمثلة معربة في القاعدة، دون أن يطلب من التلميذ إعرابها، بل يكتفي بضبط الكلمة أو الجمل بالشكل الصحيح، ثم إعراب الكلمات التي تحتها خط إعرابا تاما، فبهذا الطرح يتسنى للتلميذ فهم القاعدة، واستيعابه لطريقة الإعراب في الوقت نفسه؛ أي (تهيئة التلميذ واطمئنانه)، وهذه الطريقة تحبب التلميذ لمادة القواعد، فهي طريقة سهلة شيقة تسهل عملية الفهم، والاستيعاب

ولا نقصد بالتحليل، والتفسير، والشرح التأويل والتقدير؛ لأن قدرة التلميذ في هذا السن لم تبلغ درجة التجريد بعد.

- انتقاء واختيار الموضوعات الضرورية التي يستفيد منها التلميذ بصفة مباشرة في اللغة الشفاهية والمكتوبة، بمعنى التدرج في الموضوعات (الاكتفاء بموضوعات الطور الأول، ثم الانتقال إلى موضوعات هي فوق هذا المستوى إلى المرحلة التالية .

❖**إيجابيات الكتاب**: أسئلة تتعلق باستخدام المعجم، فهذه الأسئلة تساعد التلميذ، وتمكنه من المنجد والتحكم في آلياته، وكيفية البحث عن كلمة ومعانيها، ثم ينتقي المعنى الذي يناسب الكلمة الموجودة في سياق الجملة، أو النص إلى جانب التضاد (دراسة أضداد الكلمات).

❖**الرصيد اللغوي:** كيف يستعمل التلميذ رصيده اللغوي في كتاباته، وفي تعبيره بشقيه الشفهي والكتابي، السؤال المطروح : كيف يكتسب التلميذ هذا الرصيد اللغوي، يتجلى لنا هنا دور المعلم وطريقته المعتمدة على استعمال هذا الرصيد، والترادف، والتلخيص، وتركيب جملا انطلاقا من كلمات الثروة اللغوية، والاشتقاق الاسمي، والمعاني، وقواعد المزيد، وعلى المعلم أن يدرب التلاميذ على هذا الأسلوب من التعليم والتعلم بواسطة التمارين التطبيقية المتعددة لكل موضوع .

النصوص المختارة تحمل جوانب عدة منها: الجانب الديني، والثقافي والاجتماعي، والعلمي ...إلخ.

التدريبات: تكسب التلميذ استعمال الرصيد اللغوي، وهي:

- رتب الحروف الهجائية ترتيبا صحيحا ؟ ص: 13
- كتابة فقرة وتلخيصها في جملتين ؟ ص: 26.
- صنف الكلمات الآتية إلى مجموعة حسب معناها ؟ ص: 39.
- الربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى ؟ ص: 44.

- ضع الكلمات الآتية في مكان الفراغ ؟ ص: 49. تمارين تجعل التلميذ يفكر ويبدع.

- ابحث في القاموس عن مرادفات الكلمات الآتية وضعها في جمل؟ ص:62.

- عوض الكلمات التي تحتها خط بكلمات مرادفة لها؟ تمارين جيدة ص:67.

- الاشتقاق بطرح السؤال الآتي: هات كلمة مشتقة من الأفعال الآتية وضعها في جمل ؟ ص:67.

- التحويل من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع؟ وتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع ؟ ص: 116.

أدخل كان على الجملة الآتية وغير ما يجب تغييره ؟ بهذا التمرين يتسنى للتلميذ معرفة العوامل الداخلة، والتغيرات الطارئة على الجملة.

من مزايا الكتاب؛ التعدد والتنوع في عرض التدريبات وهذا يعد تطورا إيجابيا.

و من الإيجابيات أيضا: أراجع قبل أن أكتب في كراسي.

تدريبات تدعيمية، ص187- 188.

الطريقة المعتمدة في التدريس في الجزائر: إن الطريقة التي وظفت النظرية السلوكية التي انبثقت عن هذا المذهب التي انتقدت انتقادا لاذعا من قبل علماء اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، وجاءت نظرية تشومسكي كرد على النظرية السلوكية.

ما الهدف من هذه الأمثلة؟ هل هو شرح للقاعدة؟ أو شاهد لها؟ المثال يساعد التلميذ على تطبيق القاعدة المقدمة له في درس من الدروس؛ أي يكتسب التدريب والتمرين بشكل واع للقاعدة، والمثال يُفعِّل من دور المتعلم ويدعوه إلى

الحوار ؛ أي أن التلميذ يعمد إلى توظيف طريقة حوارية وهي من بين الطرق المعتمدة في التدريس دون أن يعرف.

الطريق أو المنهج الصحيح في تدريس القواعد ؟ ما الغاية المرجوة من تعليم القواعد في التعليم الجزائري؟ وما الهدف منها؟ الهدف منها إذن هو: "تجنب الوقوع في أخطاء القراءة والكتابة وصيانة القلم واللسان من هذه الأخطاء "[13].

فالنحو في منظور الدراسات التربوية في الجزائر غاية مقصودة لذاته، وهو مفهوم النحو في التربية القديمة، ومن وضوح أهداف تدريس النحو في الجزائر التركيز على حفظ القواعد دون تطبيقها، ونحن نعرف أن مقررات قواعد اللغة العربية في مراحل التعليم ولا سيما المرحلة الابتدائية شهدت تغيرات كثيرة وسريعة، فما الهدف من هذا التغيير ؟ فالهدف غير واضح ؟ وهذا يدل على خلل موجود في المقرر الدراسي الذي لم يبن على أسس علمية تجعله ملائما لروح اللغة قد أكدت دراسات تربوية أن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناء على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على واقع التلاميذ المستهدفين في الكتاب المدرسي .

فإن كان الهدف من هذا التغيير هو الارتقاء بالمقررات إلى المستوى الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى إليها وزارة التعليم في الجزائر، أو اللغة وقد نصت عليه مقدمة الكتاب " **اللغة هو الهدف الأسمى**"، إلا أن هذا الهدف لم تتضح معالمه بعد، فالتغيير ما زال غير واضح، لن يكون واضحا إن لم يُقوّم المنهج وتحقيق المراجعة المستمرة له . قال عبد المنعم المنياط في مقال أزمة المناهج: "إن واضعي هذه المناهج لا يريدون غرس قيم محددة، وإن التأليف يتم بطريقة عشوائية، وإن نتائجها سلبية إلى حد كبير وغير فاعلة وغير مبدعة"[14].

والشيء الملاحظ أن مؤلفي هذا الكتاب قد أغفلوا المصادر والمراجع التي اعتمدوا عليها، وأغفلوا التأليف في النظريات اللغوية الحديثة في تعليم وتعلم اللغة

(النظرية المعرفية على سبيل المثال لا الحصر)، إلا أن منهج الكتاب وطريقته اتفقت نوعا ما مع طرائق تدريس اللغة العربية، وإن كان يؤخذ عليه في هذا الصدد تجاهل أو غياب النظريات اللغوية الحديثة المعروفة في تعليمية اللغة، وهو أمر كان ينبغي أن يوضع في الحسبان عند تأليف هذا النوع من الكتب خاصة الكتب المدرسية" قاصدين من ذلك الكتاب التعليمي".

الكم يقابله ضيق الوقت (حصة واحدة في الأسبوع)

دروس مكثفة، والمنهج المتبع في عرض الدرس كقطعة أدبية مقتطفة من نص نثري غالبا، ثم التطرق إلى القاعدة مباشرة، وبعد ذلك تأتي التدريبات التي تقف عند حدود الدرس ولا تتجاوز ذلك إلى تدريبات أخرى عامة تكون بمثابة مراجعة لما سبق، ولنا بعض الملاحظات على هذا الكتاب أولها:

❖ غموض بعض الكلمات في النصوص المختارة تحتاج لبيان معنى (ينظر مثلا نص كوكب الأرض، ص 118- 119) فسر معنى المغناطيس وترك معنى الجاذبية، كما وظفت بعض الأخطاء الشائعة في اللسان العربي في عصرنا الحاضر، من شهادة ذلك قولهم: وسيلة ناجحة بالحاء المهملة، والصواب ناجعة بالعين المهملة.

❖ في إعراب المستثنى على سبيل المثال أعرب بأنه مستثنى لا غير، دون تحديد علامة إعرابه، ص 128 ن والشيء نفسه للحال ص 102، ولكن في موضع آخر أعرب الصفة "**كبير**" بأنها صفة مجرورة وعلامة جرها الكسرة الظاهرة على آخره ص 92، وأعربت الجملة (في النهر) بأنها شبه جملة في محل نصب ص70، خبر كان، ولم توحد الطريقة في إعراب الفعل، أو الاسم، أو الجملة، وفي إعراب المنادى حددت علامة الإعراب فأعرب يا شباب: منادى مبني على الضم في محل نصب ص56، ويلاحظ أن إعراب الحال❖ في هذا الكتاب مازال ناقصا، حيث يكتفى فيه بالقول إنه حال ولم توضح علامة إعرابه.

ويلحظ أن هناك تنوعا في النصوص المختارة، فبعد أن كانت قطعة أدبية أصبحت في بعض الأحيان شعرا، وفي البعض الآخر حوارا، بين اثنين، وهذا من إيجابيات التأليف (تطور في مستوى التأليف في الكتاب المدرسي)، ويقدم في هدا الكتاب موضوع في النحو، فيدرس التلميذ فيه الجملة وأنواعها، وفي الوجه الآخر يدرس التلميذ المجرد والمزيد، ومن ثم الخبر جملة، ثم الفعل الصحيح والفعل المعتل (الخلط بين موضوعات النحو والصرف).

افتقرت بعض الموضوعات إلى الإعراب ص 178 أتعرف على إعراب الفعل المعتل، إلا أننا نجد هذا الموضوع يفتقر إلى الإعراب حيث يكتفى فيه بالقول: الفعل المضارع المعتل الآخر يرفع :

- بضمة مقدرة على الألف مثل : يخشى
- بضمة مقدرة على الواو مثلا : يدنو
- بضمة مقدرة على الياء يجري

فهذه المواضع كان يستحسن التفصيل في إعرابها إعرابا تاما.

التمهيد للطريقة الصحيحة المتبعة في الإعراب؛ وذلك بإعراب مثال أو مثالين، ولا بأس أن يطلب من التلميذ ضبط الكلمة وبيان سبب الضبط، ولا نقصد بالضبط العلة في ذلك؛ لأن قدرة التلميذ وسنه لم يصلا إلى درجة التجريد التي تجعله يؤول ويقدر؛ فهو يتعامل مع المدركات الحسية المجسدة على أرض الواقع، وإنما نقصد التعليل للمسائل النحوية، وذلك بضبط أواخر الكلمات مع بيان سبب الضبط، هذا التمهيد يساعد التلميذ على فهم الإعراب واستيعابه ومعرفة الخطوات المتبعة في الإعراب.

ومن الملاحظات التي نراها جديرة بالذكر في هذا الصدد أن الكتاب مهد للتلاميذ كيفية الإعراب، إذ عمد إلى ذكر الطريقة الصحيحة المتبعة فيه وذلك بإيراد بعض الأمثلة المعربة (ينظر مثلا أتعرف على الصفة ص 92) .

ونصل بعد هذه الدراسة إلى تقديم جملة من الاقتراحات؛ راجين أن نجد لها صدى في الأوساط التعليمية والتربوية، نجملها على النحو التالي:

- إعادة النظر في تأليف الكتب المدرسية والاستفادة من النظريات اللغوية الحديثة.

- الكتاب المدرسي وسيلة لا غاية في حد ذاته، والكتاب المدرسي من أنجع الوسائل التعليمية.

- أن يكون الهدف الرئيس من صناعة الكتاب هو القيمة العلمية للبحث في هذا المجال، وضرورة التركيز المكثف على الإعداد، والتحرير، واختيار المادة العلمية المراد تعليمها، والإخراج الفني، والشكل الخارجي ...، كل ذلك يعد أمرا ذا أهمية خاصة.

- كثرة التدريبات والتمرينات اللغوية ومشاركة التلاميذ جميعهم في القيام بحلها، وتخصيص حصة لذلك.

- نقترح أن يبدأ في النحو بتدريس الأصوات، وأن يطلع معلم اللغة العربية على ما تقدمه اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، لا بد أن يكتسب المهارة لتعليم اللغة وهو من ثم مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية.

- توظيف معطيات الواقع المعيش والإكثار من الموضوعات النحوية الوظيفية التي لها علاقة بالاستعمال اليومي في الحياة.

- الهدف من تدريس قواعد النحو هو سلامة الأسلوب وصحة التركيب وصيانة اللسان والقلم من الأخطاء.

هوامش البحث:

* كتاب في اللغة العربية–السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي، تأليف: مفتاح بن عروس: أستاذ مكلف بالدروس–عائشة بوسلامة سياخ معلمة، تصميم وتركيب: فوزية مليك، تصميم الرسومات والغلاف: زهية يونسي–شمول–كريم حموم، معالجة الصورة: يوسف قاسي واعلي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، السنة الدراسية: 2007–2008.

1–ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 698/1 وما بعدها، بطرس البستاني، محيط المحيط محمد سيد محمد، صناعة الكتاب ونشره، ص 13–14.

2– الإمام أبي عبد الله بن إدريس رضي الله عنه، قدم له مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971، ص 29–30.

3–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص45.

4–المرجع نفسه، ص45–46.

5–محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي –نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، ص 09.

6–محمد سيد محمد، صناعة الكتاب ونشره، ص254 وما بعدها.

7–سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، 1997، عمان، الأردن، ص59.

8–عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، القاهرة، مكتبة مصر، 1984، ص555.

9–عبد الرحمن الحاج صالح " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1974، العدد 04 ص72.

10– رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج38/3.

11–راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط2، 1427هـ –2007، ص 103.

12–عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر ص209.

13–عبد الرحمن الحاج صالح " الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التعليمية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1985، نشر في المجلة العربية للتربية (الأليسكو) سبتمبر 1985، المجلد الخامس، العدد 02، ص 19.

14–جريدة الأهرام المصرية، 1993/12/27، ص18.

الحقل المعجمي والبنيات التّركيبية في مقصورة حازم القرطاجنّي

الأستاذة: حورية روّاق
قسم الأدب العربي
المركز الجامعي- خنشلة -

مقصورة حازم القرطاجني عمل فني يعبر عن أفكار وانفعالات وصور دارت في فترة إنجازها، وهي فعل وصوت من خلال كونها واقعا وصدى لمجموعة من الظّواهر، ولأنها عمل شعري وجب أن تكون ذلك الكلام الذي يهزّ المشاعر بما يبثه الخيال من صور تسحر النّفوس وتطرب الآذان بالألفاظ الجميلة الرّصينة منها، والرّقيقة اللّينة التي تنشأ عن انسجامها موسيقى لا بد أن تكون هي الأخرى ساحرة.

وانطلاقا من هذا وحتى نتجنّب الخطأ قدر الإمكان في قراءة نص تراثي كمثل المقصورة، فإنّه لا يحقّ لنا أن نذهب في التفسير والتّحليل والتّأويل إلى قول كلّ ما نشاء دون أن نتقيّد ببعض ما يتعلق بتصوير المعنى القريب استنادا إلى معطيات يجب احترامها، والوقوف عندها، غير أنّ ذلك أيضا لا يعني أنّنا نقف عند ما مرّ به الأقدمون في قراءة التّراث وحسب، بل نجد أنّ التّقاطع مع المنهج الحديث وبخاصّة منها المنهج الوصفي لتحليل النّصوص يقتضي منّا - حين نعرض لجوانب المعنى- أن نضع في المقابل الاهتمام بوظيفة اللغة التي تهتمّ بالمتكلم كما المخاطب، ومن ثمّ الاهتمام بالمرجعيّة، وبالغرض والمقصد، لأنّ من وظائفها المهمة إثارة الأفكار التي بتنوعها تتنوّع الألفاظ والتّراكيب والمصطلحات، ومن ثمّ تتولد في ذواتنا تلك الحريّة في القراءة، لأنّنا

ونحن بصدد الدراسة البلاغية لا بدّ من الإشارة إلى أنّ البلاغة العربية وإن كانت منذ نشأتها الأولى تحاول استقصاء موقف المتكلم من السامع، إلاّ أنها أيضا احتفت بوجوه من المواراة، ممّا يجعل المتلقي بحاجة إلى بذل الجهد لتصوّر ما قاله المتكلم، وفي الحالين، لا نبعد عن منهج البلاغة العربية القديمة من الوصول إلى الهدف عن طريق المعنى.

إنّنا لو بدأنا قراءتنا بالألفاظ فإنّه من النافلة القول إنّ اللّفظ ينقسم إلى قسمين:أحدهما يخصّ استعماله على أحكام اللغة، ويتطلب المعرفة بمجموعة من العلوم كعلم التصريف وعلم النحو، وغيرهما من علوم اللغة، والثاني تخير ما يقع منه في صناعة الكتابة، وفي مثل المقصورة لاشكّ أنّ المراد بالقراءة يتجاوز المعنى البسيط لها إلى العملية الذّهنية التي يتمّ بها تلقّي النّص الشعري، والتّفاعل معه، وتفسير معطياته وتحليل أبنيته وصوره ورموزه.

ومعنى هذا أنّ دراسة لغة المقصورة تقتضي الاهتمام بالألفاظ، لا في معجمها بل في سياقها داخل النّص، لأنّ «المفردة هي نواة الجملة ومن ثمّ نواة النّص، ومن انزياحاتها عن بيتها المعجمي تنشأ جماليات النّص»[1]، ولمّا كانت المقصورة قصيدة فهي عمل لغوي "وظيفتها أن تحيل إلى مدلول يعدّ جوهرا أي يعدّ شيئا قائما بذاته"[2]. وهو سرّ إعجاب المتلقي بالنّص الأدبي عامة والشعر خاصة، كما أنّه السبب في اعتقاد طائفة كبيرة من النقاد إلى أنّ المعاني هي كل شيء في العمل الأدبي، خاصة وأنّها الأثر الذي يبقى، ويستمر في ذهن القارئ ونفسه.

وعلى الرّغم من أنّ حازما في كثير من آرائه يلائم بين اللفظ والمعنى، فإنّه أحيانا يبدو متأرجحا بين التّأثّر بالجرجاني وغيره من النّقاد العرب وفي هذا يقول: « فقد تبيّن أنّ أفضل المواد المعنوية في الشّعر ما صدق، وكان مشتهرا وأحسن الألفاظ ما عذب ولم يبتذل في الاستعمال،[تاركا الحرّية للمتلقّي] بقوله: وكلامنا ليس واجبا على الشّاعر لزومه».[3] فإذا عرّجنا على نظرة المعاصرين

فإنّنا نجد هذا الكلام يتّفق ورؤية جابر عصفور الذي يرى أنّ العمل الشّعري بهذه الصّورة يكون له وجودان، «وجود ذهني مرتبط بالمعاني التي أدركها المبدع أو الشّاعر من الأشياء الموجودة في الأعيان، ووجود فيزيقي مادي هو الكلمات التي تعبّر عن معاني المبدع أو تقيم صورها في ذهن المتلقّي»[4]. بمعنى أنّ القراءة تعني ذلك النّشاط الذّهني الذي تختلف حركته وكثافته تبعا لاختلاف القارئ. لأنّ النّص الأدبي «تركيب خاص لمفردات اللغة والعناصر الخارجية، ويفرض تركيبه هذا على القارئ أن يتحرّك في مختلف أركان فضاء النّص».[5]

وبقراءتنا لمقصورة حازم يصعب أحيانا الفصل والتّقسيم بين اللّغة الشّعرية، وبين الصّورة أو الخيال، أو المجاز، أو الموسيقى، وذلك لأنّ العلاقة بينها تقوم على مدركات حسّية وجمالية للوصول إلى مفاهيم دلالية. ذلك أنّ الصّوت لا يكون له مدلول إلاّ داخل اللّفظ والسّياق، والاستعارة لا تقوم أصلا إلاّ على الألفاظ، وإذا كان التّشبيه والاستعارة والكناية وغيرها من الأساليب وسائل بيانية قائمة على اللّغة، أي على قدرة الشّاعر اللّغوية، «فإنّ الشّاعر إذا تمكّن من معرفة أسرار اللّغة التي يكتب بها ووعى أساليبها وعرف استعمالاتها الجاهزة والمبتكرة استطاع أن يحدث تجاوبا وتفاعلا بين اللّغة والخيال لكي يولّد الشّعر».[6] ما يجعل إمكانية الفصل الدقيق بين القضايا الفنّية التي تشكّل المستوى الجمالي للنص شبه مستحيلة.

واعتمادا على ذلك فإنّه ومن هذا المنطلق ستكون قراءتنا للمقصورة لأنّها في الأصل بناء لغوي يتمّ بطريقة خاصّة أسسها (صوتية – تركيبة- تصويرية) والبناء النّحوي أوّل ما يقع كونه العنصر الأساسي الذي من خلاله يتمّ عمل المستويات البنائية الأخرى، ثمّ يليه التشكيل التّصوّيري الذي يظهر المشهد الشّعري وقيمته الفنّية والجمالية ويعمل بعدها التشكيل الإيقاعي على إظهار المستوى الصّوتي للغة الشّعر، ويحفظ لها التوازن الموسيقي الخارجي.

أوّلا: المستوى الصّوتي

ونقصد به الحروف المكوّنة للألفاظ المستعملة في المدوّنة ويبدو أنّ الصّوت البارز منها هو صوت الألف الذي يميّزها، فالصّوت الذي هو أصغر وحدة لغوية يشكّل ميزة جمالية، وهذه الصّفة الجمالية هي التي سهّلت حفظ الشّعر قديما لأنّه لم يصل إلينا مدوّنا أو محفوظا بكتابة، ولارتباط الشّعر بالإلقاء يظلّ البعد الصّوتي ملازما له، ولارتباطه بالنّبر[7] فإنّه يظلّ عاملا مهمّا من عوامل التّوصيل والتّأثير، بمعنى أنّه أحد العوامل المكوّنة للشّعرية. «والواقع أنّ الصّوت ذو علاقة وطيدة باللّغة الشّعرية لأنّه نابع من إحساس الشّاعر ومن وعيه بأهميّة الحرف والكلمة، ومن ثقافة لغوية واسعة تتلاقى مع مدركات ذهنيّة وجمالية في نفس الشّاعر»[8] ولعلّ أبرز ظاهرة صوتية هي الألف، والتي طغت على المقصورة إنّما كان كذلك بسبب اعتماده رويّا للنّص كلّه، ولعلّ اعتماد الشّعراء في المقصورات على الألف إنّما يلتجأ إليه كونه صوتا خفيفا لا يملّ المتلقي من تكراره والسّماع إليه، بل إنّه يسهل حفظ ما ألّف عليه، حتّى أنّه يذكر أنّ أهل المغرب شغفوا بمقصورة حازم وراحوا يحفظونها تماما كما حفظ المشارقة مقصورة ابن دريد.

ثانيا : التشكيل المعجمي في بناء لوحات المقصورة ومشاهدها

من النّقاد من يرى أن جماليات الشّعرية إنّما تكمن في المعنى أو المضمون، ولأن صور المعاني لا تخرج من القوة إلى الفعل فتصير حقائقها معلومة لمن قصد إعلامه إيّاها إلاّ بالألفاظ الموضوعة للتعبير عنها والدلالة عليها، أوجب ذلك اشتراك المعاني والألفاظ، وفي تقديمه لمقصورته يفصح حازم عن اهتمامه باللفظ والمعنى على حدّ سواء يقول: « قد أحكم صياغتها ومبناها، وقسّم صنعة لفظها ومعناها[.....] فهي من تناسب ألفاظها وتناسق أغراضها قلادة ذات اتّساق».[9]

بعد هذه التّوطئة التي نعتقدها من بديهيات البحث، لأنّها تضعنا في الإطار العام الذي نناور في دائرته،أو محيطه لتناول المستويات اللّغوية التي تشكّلها لوحات المدوّنة ننطلق - تبعا لذلك- إلى عرض ما يحقّق هذه الغاية ممّا ورد في اللّوحات الفنّية، وفق بنيتها وتشكيلها في المدوّنة.

1- الرّحلة:

من المكوّنات اللّغوية المعروفة بديهيا وتقليديا لوحة الرّحلة والتّوديع وموقف الارتحال، وهو ما يرد في عبارات: (الدّيّار، الإشارة، الإيماء، البنان النّوى، العشق...) وغيرها وحازم لم يبتعد عن هذه كثيرا بحيث نجده قد أقام بناءه اللغوي على ما هو بلاغي بديعي لإعطاء الفكرة مشهدا جميلا، فكان أن أبدع في التّوصل إلى صيغ إيحائية من خلال تشكيل مفرداته بطريقة فنّية وضمن علاقات مجازيّة منحت لغته تجدّدا في التّشكيل فأكسبتها دلالات تجاوز فيها من سبقه تأليفا للمعاني، وإن ظلّت الفكرة مشتركة بين الشّعراء في مثل موقف الرّحيل والوداع، يقول :

وكم حدا بالقلب عنّي حدوهم ... في إثر كلّ أرحبي[10] قد خدى[11]

ترنو إليّ من كوى وصاوص ... بأعين مرقّعات للكوى

وقد زها بحر السّراب ظعنا ... يحملن رقما مثل نخل قد زها

نجائب قد حملت حمولها ... قلبي فيما حملته من نجا

2- المدح:

على استمداده الكبير والعميق لأسلوب الذين قرأ لهم وتأثّر بأساليبهم وطريقة قرضهم للشّعر، يبقى للقرطاجنّي لغته الشّعرية الخاصّة به، وهي لغة تتّسم في عمومها بالرّصانة والقوّة، «ولأنّه أحد أكثر القدماء اهتماما بالأسلوب

ومن أوسعهم كلاما عنه، فطريقة المدح عنده يجب فيها السّمو بالممدوح إلى ما يجب له من الأوصاف، فألفاظ المديح ومعانيه يجب أن تكون جزلة فخمة، وأن يكون نظمه متينا، وأن تكون فيه مع ذلك عذوبة»[12]. وحازم يختار لذكر مناقب ممدوحه أقوى الألفاظ والتراكيب خاصّة حين يصف قوّته وسطوته من ذلك (ساق الملوك، صيّره عبد العصا، ضرب قيصر، سامه قسرا) يقول:

ساق الملوك بعصا سلطانه فكلّهم صيّره عبد العصا

فلو أراد سوق خاقان بها لانقاد في طاعته وما عصى

ولو أراد سوق كسرى فارس بها ثناه وهو مكسور المطا

ولو سما بها لضرب قيصر لسامه قسرا بها ضرب الجزى

وعلى حد ّرؤية النّاقد فوزي عيسى في الشّاعر الماهر «إنّه الذي يستطيع السيطرة على عناصر اللغة ويتمكّن من توظيفها لإبراز الإحساس الواحد في قصيدته»[13]. فلنتأمّل صورة استصراخ حازم الخليفة ودفعه لإعادة إعمار الأندلس بعد خرابها، جاعلا إيّاه مصطفى من الله لإنقاذ هذه الأمّة، وألفاظ هذه اللوحة المطولة التي انتقينا بعضا منها نجد فيها من القوة والجزالة ما يلهب في النّفس شعورا بقوّة الاندفاع في ذات الممدوح، خاصة وأنّ صورة الدّمار كما صوّرها الشّاعر باتت تفوق كلّ خيال باعتماده مثل هذه الألفاظ ("رافع"، "ما وهى" "المجتبى" "ترويع"، "فريسة"، "سحب فتنة"، "دمّرت"، "محقت"، "الوحشة"...) يقول:

قد حفظ الله نظام الخلق في دنياهم ولم يدع شيئا سدى

فليس يخلى خلقه من رافع لما هوى، أو رافع لما وهى

إمّا نبي مرسل بوحيه هاد، وإمّا ملك عدل رضا

ثمّ انتهى كلّ رشاد بعدهم إلى أمير المؤمنين المجتبى

خليفة أحسن للنّاس فقد جزاه بالإحسان عنهم من جزى

وجعلت جدوده تربي على ما شيّدت جدوده من البنى

فأمّنوا الدّنيا بترويع العدا بالعدوة الدّنيا وفي أقصى العدى

فلم يدع جهادهم للشّرك من دار ولم يترك لهم من مدّرى

وأصبحت من بعدهم فريسة لمن بغى وفرصة لمن بعا

ودمّرت تدمير سحب فتنة وبارق من مطلع البغي بغى

3- ذكريات شبابه في الأندلس:

إنّ هذه القوّة التي نجدها في لغة حازم وهو يستنهض الخليفة تتحوّل إلى رقّة، وعذوبة وإحساس بالشجن حين يستعيد ذكريات الأندلس وغربته عن تلك الدّيار، ويعاوده الحنين إلى الأرض التي أنبتته فيختار من الألفاظ ما ينقل نبض قلبه ("يسبي"، "الوصل"، "الأنس"، "...") يقول:

أقسّم الأيّام :بين منظر ومسمع يسبي العقول والنّهى

وملثم لمرشف ومهصر لمعطف من أهيف طاوي الحشا

نقطع دنيانا بوصل الأنس في مغتبق في روضه ومغتدى

مساقطين للقيط درر من سمر في قمر قد استوى

مواقف كم قد حمى الطّرف بها عن الكرى وسنان طرف فاحتمى

4. الحنين إلى الماضي وغربة المكان:

تتنوّع الألفاظ المستقاة من الطبيعة لتمثّل مجموعات بعضها يتعلّق بالأرض وبعضها يتعلّق بالماء وآخر يتعلّق بالفلك، ومنها ما يتعلّق بالنّبات،ولكلّ مجموعة دلالتها النّفسية في لحظات الإبداع فهي قد تتجاوز مدلولاتها لتكوّن رموزا مختلفة الدّلالات حسب اللوحة الفنّية التي صيغت فيها. فهو في اللوحة الآتية لا يبتعد عن الطّبيعة بل يصرّ على انتقاء ألفاظها لتوظيفها في معاناته الغربة والحنين إلى الماضي المجيد فينتقي ما يلي من الكلمات ما يدلّ على تعطّشه للماضي ("لا ظمئ" "تلاقي الظّل بالجنى" "بارق الوسمي")، يقول:

لا ظمئ الرّوض الذي كنّا به نروض أفراس الصّبا، ولا ضحا

يمارس الشّوق إلى مرسية إذا تلاقى الظّل فيها والجنى

حتّى إذا ما بارق الوسمي من أرجاء قرطاجنّة بدا، بـدا

5 . طبيعة الأندلس :

بانتقال العرب من حياة البداوة إلى الحضارة تغيّرت حياتهم من البساطة إلى النّعيم والتّرف، كما تغيّرت لغتهم تبعا لذلك، فلقد أفاض شعراء الأندلس في تصوير الطبيعة بأوصاف تبعث على الطّرب في نفوسهم، وهو ما أعطى لغتهم ومعجمهم الشعري في وصفهم وغزلهم ومدحهم لونا بهيجا من الجمال تترجمه اللّغة المستخدمة. وهنا نجد «الصّورة واقعية ديناميكية يمليها المشهد الخارجي على المخيّلة وتغنيها إيحاءات مختلفة تتناغم فيها الدّلالة الاجتماعية والنّفسية بل ويعينها أحيانا التّناص من التّراث الشّعري»[14]. وحازم حين يطلق العنان لخياله

ويتذكّر زمان الأندلس منتقيا من الألفاظ ما يدلّ على مستوى الرّقي والتّرف الذي وصل إليه الأندلسيون:("غناء" و"غنى، " قصور"، "جسور"، "حمامات معدنية"، "نزهات"، "مروج"، "الأنس"، "أنواع الورد" و"الزّهور"....) إنّما يأخذ بمنهج هؤلاء ويمضي في سياقهم يقول :

فخليا فكري يقضّي أربا من ذكر ما قد انقضى وما خلا

إنّ الزّمان النّاظر الطّلق الذي كم قرّ فيه ناظري بما رأى

أملأ سمعي ويدي من كلّ ما تهواه نفسي من غناء وغنى

في بقعة كجنّة الخلد التي يرى بها كلّ فؤاد ما اشتهى

ومن مصيف فوق شاطئ نهر بين قصور، وجسور، وقرى

ومربع على مياه مزنة بين مروج، وبطاح، وربى

وخرفة على مياه حمّة بين غصون وحصون وقرى

نقطع دنيانا بوصل الأنس في مغتبق في روضه ومغتدى

مساقطين للقيط درر من سمر في قمر قد استوى

ولأنّ المرأة صورة من محاسن الطبيعة كانت عندهم:"الشمس" و"الروض"، و"الجنّة"، يقول المقرّي عن شعراء الأندلس: «إنّهم إذا تغزّلوا صاغوا من الورد خدودا، ومن النّرجس عيونا، ومن الآس أصداغا، ومن السفرجل نهودا، ومن قصب السّكر قدودا، ومن قلوب اللّوز وسرر التّفاح مباسم، ومن ابنة العنب رضابا»[15]. والحبيبة عند حازم (شمس الحسن وقت الضحى يوم

رحيلها، وجهها بدر الدّجى، وخدّها ورد ناضر، ولمبسمها بريق كلمعان البرق وعنقها كجيد الطّلا وغيرها من الأوصاف) يقول:

لقد جمعت الظّلم والإظلام إذ واريت شمس الحسن في وقت الضّحى

وجه بدا بمشرق الحسن به بدر منير تحت ليل قد غسا

وناظر يمنع كلّ ناظر من ورد خدّ ناضر أن يجتنى

ومبسم يزدحم البرق به إذا انبرى ما بين ظلم ولمى

وعنق كأنّه جيد طلى قد عطف اللّيت التفاتا وعطا

ثالثا: التّأنّق[16] في لغة المقصورة:

في مواضع كثيرة من المقصورة نجد حازما متأنّقا في اختيار الألفاظ، حتّى ليبدو أنّه يتعمّد ألاّ يذكر بيتا دون أن يتخلّله نوع من أنواع البديع أو أكثر خصوصا الجناس والطّباق،واليقين أنّه فعل ذلك عن قصد منه،لأنّه يعارض مقصورة ابن دريد وهو من هو في اللّغة من جهة، وللكشف عن إتقانه اللغة ومهارته في توظيفها من جهة أخرى، ما جعل استعماله لأنواع البديع وتكثيفها في مقصورته بشكل لا يؤثّر على المعنى في أغلب الأحيان، و لا يخلّ بالمضمون حتّى لنحسّ في بعض الأحيان أنّه يلعب بالألفاظ، فيركّبها كما شاء في صور بلاغية مجازية عذبة أو حقيقية رائعة، بل إنّه ليبالغ ويخرج أحيانا عن منهجه حين يأتي بألفاظ بعيدة الغور في البداوة والقدم، من ذلك هذه الألفاظ الضّاربة في القدم ("سنبك"، "الهيجاء"، "لوك اللجم"، "حبّ القلوب"، "حندج"، "جمزى"، "حبالة" "نيق"، ....) يقول:

يلقى الصّفا الصّمّ بوقع سنبك | لا يشتكي من وقع ولا حفا
تراه في الهيجاء مخضوب فم | من لوكه للّجم مخضوب الشّوى
ونجتليها وهي تعدو الجمزى[17] | كما اجتلاها حندج[18] بجمزى

رابعا: المتخيّل والمعنى وعملية المحاكاة

خصّص حازم فقرة من بحثه في التخييل للنّظر في قضية اللفظ والمعنى فقال بأنّ حسن موقع المحاكاة من النّفس من جهة اقترانها بالمحاسن التّأليفية ويرجع ذلك الحسن إلى أنّ العبارة الشّعرية لا تعطي المعنى عاريا مجرّدا، بل تعطي معه لواحقه وأغراضه التي تتّصل بميول النّفس وأهوائها، فهو يشبّه المعنى في عبارته الشّعرية بالشّراب في آنيته الزّجاجية أو البلّورية، تتلألأ أضواؤه وتشعّ ألوانه فتبتهج النّفس لا كما تبتهج إذا عرض عليها هذا الشّراب نفسه في آنية من الصّلصال[19]، بمعنى أنّ المعاني عنده هي الصّور الحاصلة في الأذهان، عن الأشياء الموجودة في الأعيان،

وقد نصّ منذ مقدّمة المقصورة على انتهاجه المحاكاة في تأليفه قال: «وقد تحلّت بعقود من كلّ لفظ بالقلوب معقود، وتجلّت في سموط من كلّ معنى بالنّفوس منوط، وغاص الخاطر في بحر الأغراض..... واهتدى إليها رائد الفكر....قد أحكم صيغها ومبناها، وقسّم صنعة لفظها ومعناها إلى ما ينشّط السّامع...»[20]. معنى هذا أنّ قضية اللّفظ والمعنى، أو(المضمون والشّكل) عند حازم كما هو عند المعاصرين، يتّضح من خلال الأخذ فيه بضرورة «شرف المعاني،وفنّية التعبير،بل إنّ الأديب البارع عنده هو الذي يلبس المعاني الشّريفة ثوبها الملائم. وفي فنّية الشكل وجوب اختيار مليح اللفظ ورشيق الكلام».[21] بيد أنّه وإن تقاطع بعض المعاصرين معه في هذا السّياق فإنّه قد تقاطع هو مع بعض ما في عمود الشّعر العربي للمرزوقي،ولعلّ سياق بعض مذاهب نص المقصورة

يوضح هذه الحقيقة، من ذلك ما نجده فيه جمال تونس، حيث فضّلها على كل مدن الدنيا، فأعلى شأنها بأحسن خليفة وهي منارة للعالم كله، مستخدما في ذلك عبارة ولفظا من مثل ("مُدن الدّنى"و"الفخر"و"حسن" و"أبهى" و"البدور" و"هالة البصر من البدور") يقول:

إن ذكرت مدن الدّنى فهي التي   يختتم الفخر بها ويبتدا

حسن البلاد كلّها مجتمع   لها وكلّ الصّيد في جوف الفرا

حلّ بها أبهى البدور هالة   أرفت عل كلّ البلاد من علا

الظّواهر النّحوية والتّشكيل الجمالي للّغة

وانطلاقا من كون اللفظة الشّعرية لا تعبر عن معناها تعبيرا مباشرا، أو عن معناها المعجمي المجرّد لأنّها تتحوّل عن مسارها إلى ما يولّد حالة شعوريّة وحسيّة جديدة لدى المتلقّي، وبما أنّ الشّاعر يحقّق رؤيته الذاتيّة الخاصّة من خلال تشكيل إبداعي خالق بما تعجز عنه اللغة العادية المباشرة، فهو حتما يدفع المتلقّي إلى المشاركة في عملية الإبداع، ويدعوه إلى توليد تركيبات لغوية أخرى تتعدّد فيها الدّلالات فتكون الألفاظ والتراكيب بذلك ذات معان ومضامين إيحائية لا حدود لها بفعل اختلاف القراءة للنصّ الواحد، وهو ما يولّد الشّعرية الحقيقية للأثر الأدبي. وهذه نماذج بعض ما مهدنا له من ظواهر وغيرها ممّا لم نأت على ذكره يؤكّد ما نظّر له حازم وحاول التزامه في صناعة نصّه.

1- بلاغة الإنشاء وجماليته:

من محاسن اللفظة،تنويع العبارة بين الخبر والإنشاء، والحقيقة والمجاز حيث تغدو اللفظة وهي هنا غيرها وهي هناك، فتقلّب على وجوه ودلالات مختلفة، وإن قامت المقصورة في أغلبها على الخبر فذلك ما لابدّ منه في مواضيع الغزل والمدح والوصف وحتّى في الحكمة، إلاّ أنّ الأمر لا يخلو من استخدام

الإنشاء في مواضع بعينها، ذلك أنّ استخدام أساليب الإنشاء وتنوّع أدواته يعطي النصّ قوة بليغة في التّصوير، وحازم حين يرغب في إشراك غيره له يخالف بذكاء الشعراء في مطالعهم، فيستهلّ مقصورته بالتّعجّب على غير عادة الشعراء في المقدّمات الطّللية و يردفه بالنّداء.

للّه ما قد هجت يا يوم النّوى　　　على فؤادي من تباريح الهوى

إنّه ليحقّق الشّعرية بفعل هذا التّعبير التّعجّبي وبصيغته التّنغيمية التي توحي بانفعال الشّاعر لحظة الكتابة، ما يثير انفعال المتلقّي ويدفعه إلى متابعة القراءة حتى تمام إدراك سبب التّعجب. وحين يتمنّى الوصل ويرجوه يجمع بين جود حبيبته وجود ممدوحه فيقوّي الدّلالة أكثر:

فلو تجود قدر ما ضنّت حكت　　　جود أمير المؤمنين المرتجى

ولنتأمّل دعاءه غيره لمشاركته إحساس الحسرة على ماضيه مستخدما النّداء المتبوع بالأمر:

فيا خليلي أسقياني أكؤسا　　　تسكر من خمر الصّبا من قد صحا

فخليا فكري يقضّي أربا　　　من ذكر ما قد انقضى وما خلا

وها هو في براعة يستفهم متمنّيا ثمّ مع تكثيف الاستفهام منكرا مدى وصول غيره إلى تصوّر ما يجد من معاناة:

يا هل أنى أن أبلغ الحظّ الذي　　　كم قلت في تأميله: يا هل أنى

وحتّى تمتلك اللغة قيما جمالية، لابدّ من التركيز على العلاقات المختلفة التي قد تجتمع بين مفرداتها «وتحوّلها إلى لغة إشاريّة، انفعاليّة ضمن سياقها»[22] نجد من ذلك أنّ توالي الأفعال الماضية في النّسيج اللغوي للمقصورة وخاصّة تلك الدّالة على صفة الثّبات والصّيرورة، إنّما يدلّ على اختمار التّجربة في ذاته

المبدعة، ومن ثمّ تولّد الشعرية ـ وإن كانت مدعاة لمدح المستنصر منفذا لإخراجها اعتمادا على الذّكرى والتّصور. ولنتأمل توالي الأفعال:" كان" ،"صلى"، "تلا"، "جلّى"، " شأى"، "علا"، " نما"...

وكان للمختار منهم صاحب في حلبة الإيمان صلّى وتلا

وكان للمهدي منهم صاحب في حلبة التّوحيد جلّى وشأى

فاللاّفت للانتباه أنّه في تركيب الكلام قد يلمس المتلقّي تعبيرات تنبض بعوارض خاصّة لغاية فنّية كالتّقديم، والتّأخير، أو لغاية إيحائية، نفسية ودلالية كالاعتراض، «ولكن السّياق ينساق عموما مع النّسق الأفقي للكلام»[23]. ومن ذلك:

2- التقديم والتّأخير:

إنّ النّسق المعروف والمألوف للجملة العربية فعلية كانت أو اسمية يقتضي تقديم الفعل على الفاعل وتقديم المبتدأ على الخبر، ومن قواعد العربية أن من التّقديم ما يكون إجباريا، كتقديم الخبر على المبتدأ النّكرة، لكن من التّقديم ما يقصد به غاية بلاغية كالاهتمام، والقصر، والتّخصيص وقد تقتضيه ضرورة الوزن العروضي، وهنا يتجاوز الشّاعر التّرتيب النّحوي المتّفق عليه. وقديما قال فيه الجرجاني: «هو باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التّصرّف، بعيد الغاية»[24]. ومثل هذه الظّاهرة اللغوية تعد أفقا واسعا في التعبير عن المعاني المختلفة، وكذا التّحكّم في الوزن والقافية، غير أنّ هناك من يرفض مثل هذا التّعبير ويدعو إلى الاحتراز منه كأبي هلال العسكري، الذي يقول: «حسن الرّصف أن توضع الألفاظ في مواضعها وتمكّن من أماكنها».[25] ومن أمثلة ذلك قول حازم:

وجه بدا بمشرق الحسن به بدر منير تحت ليل قد غسا

لقد تأخّر الفعل"بدا"عن الفاعل"وجه" لإظهار أهميّة الوجه وإشراقه بالحسن، وكذا تقدم الفاعل" ليل"عن الفعل"غسا"لإظهار أهمية سواد الشّعر في الجمال الأنثوي من جهة ولترتيب المشهد الشّعري في تنظيم يعتمد عناصر حسّية وتجريدية في آن واحد"من جهة أخرى، وهذه الصّورة المعنويّة أنتجت القيمة الجمالية للبيت.

وفي قوله:

شفى فؤادي رشفه من بعد ما أشفى بقلبي طرفه على شفا

لقد قدّم المفعول به" فؤادي"على الفاعل"رشفه" وشبه الجملة "بقلبي" على الفاعل "طرفه" ليكسر رتابة الجمل الفنّية والدلالية التي يسعى إليها، في وصف مشاعره. و بهذا فالتّقديم والتّأخير من الانزياحات الأسلوبية وهو مطلب من مطالب الإبداع تدور فكرته الرئيسة حول الرتب النّحوية وكيفية التّصرّف فيها في التّشكيل اللغوي لأنّ كلّ تغيير في النّظام التركيبي يتبعه تغيّر في الدّلالة[26].

3- ظواهر أسلوبية:

عبر استرجاعه لماضيه الذّاهب ولأجل تخليده نجد حازما يكثر من أدوات السّرد، من ذلك:

أ- السّرد بواو العطف:

إنّ وظيفة واو العطف نحويا هي تحقيق التّرابط في الجملة الشّعرية، وهي في بداية القطع الوصفية تدلّ على الانبساط، ولكن الإكثار منها يضعف النّص، لأنّ كثرتها تسهم في تخفيف التّوتّر الشّعري، غير أنّها في لوحات حازم تدلّ على طول نفسه وسعة امتلاكه للّغة، ومن أمثلة ذلك استخدامه لحرف "الواو" طيلة تسع أبيات حين يصف الطّبيعة العلوية في الأبيات من 192إلى 200(و"ركن"، و"أصبح"، و"مدّ"، و"قد عداه"، و"فرّت"، و"قد أراد"، و"قد رأى" و"ظلّ"، و"قد توقّى").

وركن الغفر إلى الشّهب التي أجفلن جمّاء غفيرا وانضوى

وأصبح السّماك يزجي عرشه أمامه مخافة أن يحتوى

وظلّ يرعى ماتحا من دونها قد ناط بالفرغ االرّشاء ودلا

ب- السّرد بـ"كم":

في الأبيات من 289إلى 294 في حديثه عن ذكرياته ("كم أغان"، "كم حديث"، "كم بدت"، "كم بحصن"، "كم بمنتقود"، "وكم قصرنا") ثمّ يتركها ويعود إليها بعد أربعة أبيات ليتابع نقل ذكرياته. ومثل هذا التّكرار لصور الحياة البهيجة يكاد ينسى المتلقّي أنّه في موضع تفجّع لضياع هذه المتع.

كم أغان كنظيم الدّر في تلك المغاني قد وشاها من وشى

وكم حديث كنثير الزّهر في تلك المباني قد حكاه من حكى

وكم قصرنا زمنا للسّعد، في قصر ابن سعد، بالسّرور والهنا

ج- السرد الإيقاعي المتتابع:

يلعب الإيقاع المتولّد عن الوزن أو الإيقاع الدّاخلي دورا مهمّا في السّرد الشّعري لأنّه يخلق حركة دينامية في النّص، مثل: ظاهرة تتابع الأفعال ذات الإيقاع الواحد أو تتابع النّعوت والأسماء، وإشكالية هذه التّقنية السّردية هي استسلام الشّاعر أحيانا للإيقاع وسيطرته عليه، وهذه الظّواهر كثيرة في المقصورة. ففي الأبيات من 394إلى 404 نجد سردا مطوّلا لمجموعة كبيرة من أسماء الأماكن ("الهيكل الأعلى القديم"، "سرحة البطحاء"، "الغرس"، "الرّملة

العفراء"، "ذنينة"، "الحافّة البيضاء"، "شخشوية"). ومثل هذا السرد كثير جدّا في المقصورة.

د- **السّرد الدّائري**:

«ومعناه أن تبدو القصيدة مثل قصّة قصيرة ذات بداية، وحبكة، وحلّ وشخوص، وزمان، ومكان، ومنظور، ولها نهاية منظومة نظما عقلانيا فلسفيا تأمّليا حيث تسيطر الصّنعة والافتعال عليها.»[27]، ومنه على سبيل التّمثيل لا الحصر من القصص القصيرة التي يسردها حازم، حكاية الزّرقاء التي يضع لها بداية منطقية رغم شدّة غرابتها تتوافق مع نهايتها وذلك في الأبيات من 788إلى 793.

قد كذّب الزرقاء، قوم حسبوا مقالها الصّادق زورا مفترى

قالت ـ ولم تكذب ـ أرى مقبلة إليكم يا قوم أشجار الفلا

4- **مصطلحات نحوية**:

قد يكون من العيب وحازم عالم بالنّحو وقد قال: «فالواجب في الشّعر...لا يستعمل فيه شيء من معاني العلوم ... »[28]. أن يدخل بعض المصطلحات النّحوية في لغة المقصورة فبعد أن وصفها في المقدّمة ذلك الوصف الذي ينأى بها عن كلّ عيب ونقص لكن العيب النّاجم عن هذه المصطلحات يتوارى حين نكتشف الغاية من توظيفها والمعنى السّياقي الذي تبوح به بمعنى توظّيفها وفق موقفه من استعمال ما هو علمي في الشّعر، لأنّه ينجز بها معاني شعرية غير التي تعنيها في القاعدة النّحوية يقول:

لم يبق لي صدودها تعلّلا إلاّ "بليت" و"لعلّ " و"عسى"

وقوله:

فاعمم بأوصاف العلا كماله واستثن في وصف سواه بـ "سوى"

5 ـ غرابة اللفظ :

لعلّ الحسنة الأهمّ في الألفاظ هي السّهولة، بمعنى أن يدرك السّامع المراد منها دون حاجة إلى تفسير، وحازم رغم بساطة معجمه اللغوي عموما، إلاّ أنّنا نجده يلجأ أحيانا إلى الغريب حين حديثه عن الصّحراء عبر رحلته، محاولا تقليد من سبقه أو معارضتهم كما في المدوّنة:

ومسرج على الزفير مسّرج معلم الصهوة، ملموم، وأى[29]

وأعيس مخيس بشرى إذا ما وصل البيد ببيد، ووصى

6- المعجم القرآني:

كان القرآن الكريم على مرّ العصور عنصرا هاما في تغذية الشّعر العربي ألفاظا، ومعاني، وصورا، وأخبارا، وقصصا، فشعراء العربية لا يفتأون يغرفون من هذا المعين والنّبع الذي لا ينضب اقتباسا، وتضمينا، وإشارة، بل إنّهم يتأسّون به في المحن ومنه يأخذون العبر.وحازم يستوحي معنى الآية الكريمة: «وخرّ موسى صعقا»[30] و كذا قوله تعالى: «إذ ناداه ربّه بالواد المقدّس طوى».[31] وذلك حين يصف لنا أحد أنهار الأندلس يقول:

يسجد فيه البدر لله كما خرّ الكليم ساجدا عند طوى

7 ـ الأمثال العربية:

غنيت مقصورة حازم بمجموعة من الأمثال العربية والأقوال المأثورة، من ذلك قوله متمثّلا المثل المشهور " كلّ الصّيد في جوف الفرا".[32]

حسن البلاد كلّها مجتمع لها و "كلّ الصّيد في جوف الفرا"

كما يستحضر من الأمثال العربية القديمة ما يشبه ويقترب أو يوافق مجال القول في المقصورة كما في قوله:

يا زمنا حفا المنى من بعد ما قـد كان والى البرّ منه واحتفى

قد" بلغ الحزام طبيبه" وقـد أفرط حتّى "بلـغ السّيل الزبى"

8 ـ الشّعر العربي:

لأنّ حازما قد عارض بمقصورته مقصورة ابن دريد، ولاتّفاق المقصورتين في الوزن والموضوع، لم يخرج عن مقصورة ابن دريد في الكثير من معانيها، من ذلك قول ابن دريد :

فإن أنالـتني المـقـادير الذي أكـيده، لـم آل فـي رأب الثّـأى

فقال حازم:

أثأى العدى ما كان مرؤوبا بها وهو الذي يرجى به رأب الثّأى

وإذا قال ابن دريد:

فجرّع الأحـبوش سمّا ناقعـا واحتلّ من غمدان محراب الدّمى

قال حازم:

قد أهلك الأحبوش طير قد رمى جيـوشهـم بمكّـة بمـا رمـى

9 ـ التّاريخ:

للتّراث التّاريخي أثر قويّ في المتلقّي، والشّاعر حين يستدعي هذا التّراث إنّما يدفع المتلقّي إلى استنباط المعاني من وراء هذه الأخبار، مسقطا عليها ما يوافق التّجربة الشّعرية للشّاعر، وتوظيفه بالشّكل الذي استخدمه حازم يصبح جزءا من الواقع، وفي المدوّنة نجد حازما يستلهم صور الماضي البعيد على اختلافها (أحداثا وعبرا ورموزا) لبث الحماس ودفع الممدوح لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من الأندلس السّليب، فمن أخبار التّاريخ الواردة في الشّعر العربي والتي

أخذ منها حازم (انهيار سدّ مأرب بفعل فأر، وموت النّمرود بفعل بعوضة). وحازم في إيراده هذه الأخبار يتمثّل قول من سبقه، فهو يأخذ من قول ابن عميرة في رثائه لبلنسية:

فأعجب لفأر السّد في وهن القوى حيث انتهى، وبعوضة النّمرود

يقول حازم:

وقد أعاد الفأر سدّ مأرب دكّا كأن لم يبنه من قد بنى

وألقت النّمرود عن كرسيه بعوضة عدت عليه إذ عدا

والخلاصة بعد هذا فإنّه وإن كان لابدّ من نتيجة أو نتائج نتوصّل إليها فالذي نراه متجلّيا هو بماذا تميّز نصّ المقصورة، أهو الجمال وحده كونها نصّا يعجّ بالزخرف اللفظي، والبياني، والبديعي؟ أم أنّه كذلك كما عبّر عنه جون كوين «الجمال ليس قيمة خاصّة بالعمل الأدبي في ذاته، ولكنّه صفة تطلق على قدرته على إيقاظ المشاعر في النّفس».[33] وهو نفسه الرأي الذي سبق إليه حازم بقرون حين تجاوز بأرجوزته الفنّية تحقيق المتعة، والإعجاب الفنّي بعمله هذا إلى السّعي إلى إقناع الخليفة، ودفعه إلى نصرة الأندلس، وتمنى لذاته ولها ذلك. وهو ما حدث فعلا إذ استنهضت كثيرا من همم الأمة الإسلامية فهبّت غير مرة لاستعادة الفردوس المفقود، فتجاوز أنّ بذل الهدف الفنّي إلى إيقاظ النّفوس الغيورة على دينها وتاريخها، وفي هذا المعنى قال في نهاية المقدمّة آملا تحقيق هدفه الأسمى الماثل في حثّ الخليفة على نصرة الأندلس ومن ثمّ عودته إلى الأرض التي أنبتته وغرّبته: «فإن حلّت من نظرهم الجميل محلّ الارتضا، ونظرها جلالهم بعين الإغضا، فقد تمّت النعماء له وكملت، وبلغت من التّشريف والفخر التّالد والطّريف، جميع ما أمّلت».[34]

فهل تسمح لنا هذه المقارنة بين رأي كوهين، ورأي حازم النّقدي، وما حقّقه جماليا في المقصورة، هل تسمح لنا بالقول إنّ ما نظنّه تجاوزا من المعاصرين للقدماء ما هو في الواقع إلاّ قول يظلّ فضاء للأخذ والرّد ما لم يكن مؤكّدا علميا بانفصال كلّي عمّا لم يثبت في تراثنا العربي الإسلامي، وهو ما لا نلمسه في دراساتنا - حاليا - التي ينقصها التّمحيص والتّقعيد، ولهروبنا في الأغلب إلى الأيسر، والأقرب.

إحالات وهوامش

---

1 – د. محمد صابر عبيد، جماليات القصيدة العربية الحديثة، منشورات وزارة الثّقافة دمشق د ط 2004، ص 104.

2 – جون كوين، بناء لغة الشعر، ترجمة وتقديم وتعليق، د.أحمد درويش، ط3، دار المعارف القاهرة 1993، ص 46.

3 – المنهاج ص82.

4 – جابر عصفور، مفهوم الشّعر، ص 304.

5 – د.محمد إقبال عروي، مفاهيم هيكلية في نظرية التّلقي، مجلة عالم الفكر ج 37(يناير– مارس) 2009 ص 72.

6 – محمد رضا مبارك، اللّغة الشّعرية في الخطاب النّقدي العربي(تلازم التّراث والمعاصرة) دار الشّؤون الثّقافية العامة بغداد 1993 ص 167.

7 – ليس المقصود بالنّبر التّشديد على الحرف وإنّما نعني بذلك الدّلالة، إذ اللغة العربية ليست لغة نبر كما هو معروف.

8 – محمد رضا مبارك،اللغة الشعرية في الخطاب النّقدي العربي، دار الشؤون الثقافية بغداد 1993م، ص 193.

9– حازم القرطاجنّي، مقدّمة المقصورة. الورقة 5 –6.

10 – أرحبي: من رحب، والرحب: السعة.

11 – خدى: خدى البعير يخدي خديا فهو خاد: أسرع.

12 – د. حسين بكّار، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم(في ضوء النّقد الحــديث)، ط 2، دار الأندلس للطّباعة والنّشر والتّوزيع بيروت لبنان 1982، ص 154.

13 – فوزي سعد عيسى، الشعر الأندلسي في عصر الموحّــدين، دط، دار المعرفــة الجامعيــة الإسكندرية 1991 ص 241.

14 – فهد عكام، الشّعر الأندلسي نصّا وتأويلا، دار الينابيع للطباعة والنشر والتوزيــع، دط، دت ص 73.

15 -–المقرّي، نفح الطّيب ج1، ص323.

16– نقصد بالتّأنّق، أن يكثر الشّاعر من الزّخرف لتزيين كلامه.

17 – الجمزى: حمار جمزى: وثاب سريع.

18 -–الحندج: رملة طيبة تنبت ألوانا من النبات، مادة: حندج.

19 – شكري عيّاد، في الشّعر، دط، دار الكتاب العربي، 1386هــ – 1967م، ص 256.

20 – حازم القرطاجنّي، المقدّمة لنّثرية للمقصورة ص 4–5.

21 أحمد هيكل، الأدب الأندلسي من الفتح حتى سقوط الخلافة، ص 393.

22 – دهمان أحمد، الصور البلاغية عند الجرجاني، دار طلاس، دمــشق، ط1، 1986 ص252 عــن وجدان المقداد التّشكيل الفنّي في العصر العبّاسي، دكتوراه الأدب العربي جامعــة دمــشق 2008، ص176.

23 – فهد عكام، الشعر الأندلسي نصّا وتأويلا، دار الينابيع للطّباعة وانشر والتّوزيــع، دط، دت ص 72.

24 –الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ت، ص106.

25– أبو هلال العسكري، الصّناعتين، تحقيق علي البجاوي ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، مطبعــة عيسى البابي الحلبي، القاهرة 1981، ص167.

26 – وجدان المقداد،التشكيل الفنّي في العصر العباسي رسالة دكتوراه في الأدب العربي جامعــة دمشق 2008م، ص246.

27 – عزّ الدّين المناصرة، عــلم التّناص المقارن (نحــو مــنهج عنكبــوتي تفــاعلي) ط1 دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، 2006، ص127– 128.

28 – المنهاج ص190.

29 –وأى: الوأى من الدواب: السريع المشدد الخلق، وفي التهذيب: الفرس السريع المقتدر الخلق

30 –الأعراف 143.

31 – النّازعات 16.

32 – أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم، الميداني، مجمع الأمثال ج 1، تحق، محمـــد محـــي الدّين عبد الحميد، ط 3، دار الفكر 1972، ص 42.

33– جون كوين، بناء لغة الشعر، ترجمة وتقديم وتعليق، د.أحمد درويـــش، ط3، دار المعـــارف القاهرة 1993م ص29.

34 – حازم القرطاجنّي، مقدمة المقصورة. ص 8.

المؤسسة الإعلامية ولغة التواصل العربي
البث الفضائي بين الواقع والآفاق

عبد الله مليطان – ليبيا

لا شك أن اللغة هي واحدة من أهم الخصائص المميزة للإنسان، وتتجلى أهميتها في قدرة الإنسان على وضع الكلمات، وصوغ الرموز التي تمثل ظواهر عالَميْه الخارجي والداخلي، والاهتمام باللغة يكمن فيما تمثله بالنسبة للأمة من قدرات وإمكانيات، "وفيها تتجلى شخصية الأمة وعبقريتها، فأي استهتار باللغة القومية هو استهتار بالقيم التي يمثلها وجود الأمة"[1]، ولهذا نلاحظ أن كثيرا من الصراعات السائدة في عالمنا المعاصر تنصب باتجاه سيادة القوميات بكل ما ينضوي تحتها من مرتكزات ومكونات للهوية، وفي مقدمتها اللغة.

فاللغة هي إحدى مقومات الأمة، نظرا لدورها في تجذير الشعور بالانتماء إلى مجموعة لها خصوصيتها الثقافية، وهى إحدى العناصر الأساسية للهوية التي لا يقتصر مضمونها على التضامن المكون للذات الجماعية بل يمتد إلى الفاعلية التاريخية التي تتجلى- عبر اللغة- في المقدرة على المشاركة في الإنتاج الحضاري، أي في الإضافة الفكرية، لأن الهوية بناء تاريخي متجدد، وهذا يعني أن اللغة هي في صلب ديناميكية التطور[2]، وهي أيضا ليست مجرد وسيلة للتخاطب، وليست وعاء يختزن أفكارنا ومشاعرنا ومعتقداتنا ورسائلنا فحسب، بل هي قناة الاتصال بجذورنا الموروثة، وهي ذريعة لأمل الوحدة، وهي بداية من بدايات تأسيس الهوية التي نحن في أمس الحاجة إلى التدثر بها، وسط حشد من قنوات فضائية متلاطمة متزاحمة بأفكار متباينة، تحشد الإمكانات لتحقيق عنصر الجذب ولاستمرار التبعية الفكرية، و من ثم الحضارية[3].

وإذا كان من الطبيعي أن كل مجتمع ينطوي أفراده على تباين في المدارك العقلية، وفي الطباع النفسية والأحوال المعيشية، فإنه يستتبع ذلك أيضا تباين على صعيد التعبير اللغوي والأداء الفني، حيث لم تسلم اللغة منذ البداية من اللحن بسبب عوامل عدة، ربما كان أكثرها وضوحا هو ما حدث لها نتيجة التقارب والاختلاط الذي فرضته ظروف الفتوحات الإسلامية من ناحية، وامتزاج الثقافات من ناحية أخرى، بحكم التفاعل والتلاقح الطبيعي بين الأمم.

وقد روى لنا رواد التأليف الأدبي والمعرفي عند العرب أن اللحن كان موجودا منذ فجر الإسلام حتى عهد الفتوح الذي شهد احتكاكا وتفاعلا بين العرب وسائر الأمم، حتى إن من الأعراب من كان يتلو آيات التنزيل الحكيم على نحو خاطئ من جهل بمضمونها، وقد بلغ مرة مسامع عمر بن الخطاب أن أحد المصلين كان يؤم المصلين ويلحن في بعض آيات القرآن، فغضب الخليفة وأزاحه عن الإمامة[4].

ولما كانت ظاهرة اللحن تشكل خطرا كبيرا على اللغة فقد واجهها القدامى بشكل كبير، ولم يسمحوا لها بأن تُستمرأ خوفا من شيوعها بين الناس بما يساعد على تفكك وحدة الكيان القومي، ويهدد الهوية، كما هو الظاهر من موقف عمر بن الخطاب عندما بلغ مسمعه من يلحن في قراءة آيات التنزيل.

وحديثنا عن ظاهرة اللحن هنا التي شاءت مجموعة من الظروف والعوامل أن تنتشر و تتفشى في أوساط المجتمع العربي خلال القرون الأولى وما بعدها لا يعني أننا نريد تسويغ ما يحدث للغتنا الآن عبر قنواتنا الفضائية، فالأمر تجاوز مسألة اللحن إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ أصبحت قنواتنا الفضائية لا تلحن فحسب بل تتحدث لغة أخرى قد لا نكون مبالغين إذا قلنا أن بعض ما يبث عبرها من مواد لا علاقة له بالعربية الفصيحة، حيث إن جل خطابها الإعلامي الذي تقدم به برامجها المباشرة، وأغانيها، وأعمالها الدرامية باللغة المحكية

"العامية" التي عادة ما تختلف من قطر لآخر مبحرة من خلال ذلك باتجاه تجسيد الإقليمية والقطرية التي تقود نحو تفتيت الكيان القومي لأمتنا، وتجذ ير روح الإقليمية في الوقت الذي كنا نترقب من هذه القنوات - بما تملكه من قدرة على التأثير- أن تعمل على ربط جسور التواصل بين أقطارنا، وأن تتجه نحو توحيد صفوفنا وتراصها، لمواجهة ما يحدق بنا من أخطار في زمن العولمة الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة يمكن أن يعرف سكانها كل ما يحدث في أي بقعة من بقاعها في بضع ثوان.

إن التحولات الفكرية والحضارية، والتطورات التكنولوجية الهائلة التي يشهدها التاريخ المعاصر تدفعنا إلى أن نتساءل! هل حققت فضائياتنا شيئا من الدور الذي كان ينتظر منها إزاء اللغة العربية بعد مرور كل هذه السنوات على انطلاقها في هذا العالم الذي تلاشت فيه الحدود، ولم يعد فيه للتاريخ مكان ولا للجغرافية أي أهمية تذكر؟

هذا هو محور هذه الورقة التي أريد من خلالها أن ألامس جوهر هذا الموضوع الحيوي الذي يفرض علينا الواقع معالجته في ظل هذه الظروف الحرجة من تاريخ أمتنا العربية المهددة في أهم مقومات وحدتها من خلال لغة خطابها اليومي الذي يصل بين مشرق الوطن ومغربه، لاسيما ونحن نتابع اليوم على مسرح الأحداث العالمية تلك الفضاءات الكبرى التي تشكل كل يوم لتجمع شعوبا مختلفة مشتتة لا تربطها أي رابطة، غير أن وسائل الاتصال المذهلة استطاعت بمعزل عن كل الاختلافات المتباينة في ثقافتها، ولغتها، وتراثها ومعتقداتها أن تجمع شتاتها، وتوحد كلمتها، وموقفها وقرارها السياسي أيضا.

لا شك أن ثورة الاتصالات التي يشهدها العلم منذ عقود، وما رافقها من سطوة وسائل الاتصال الحديثة، وانبلاج عصر السموات المفتوحة، يجعل من صناعة البرامج الإذاعية والتلفزيونية مسألة حيوية يتوقف عليها - أحيانا- مصير الأمم، ويزداد الأمر خطرا كلما تعلق الشأن بأمم ذات حضارة عريقة

قادت العالم، واحتلت موقع الصدارة الحضارية، وأدركت مدارج التفوق والتألق على مدى قرون كالأمة العربية[5]، من خلال تمسكها بلغتها العربية الفصيحة وحرصها على استخدام هذه اللغة بما يعزز حفاظها على هويتها وكيانها القومي.

ووسائل الإعلام اليوم ليست بحاجة إلى العاميات لتقوم بهذا العمل، إذ ليس عليها سوى الغوص في أعماق اللغة العربية، واستخراج ما يلزمها لصناعة لغة إعلامية حية، متحركة، تضاهي أكثر اللغات الإعلامية تقدما، مستخدمة مرونة اللغة العربية، وقدرتها الفائقة على التأقلم، وطاقتها الكبيرة التي تختزنها في داخلها.

إن مسؤولية البث الفضائي تستوجب أن تعمل هذه التقنيات الحضارية على توحيد لغة الخطاب العربي، لتتواصل جسور التآخي بين الشعوب العربية إلى مستوى الأحداث التي تعيشها أمتنا العربية في ظل التكتلات العالمية، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بتوجيه لغة الخطاب نحو لغة واحدة، وهي اللغة الفصيحة المشتركة التي تفهم في كل قطر عربي، وعندما نقول الفصيحة هنا، فإننا لا نعني بها تلك اللغة الجامدة المحنطة التي تجعل العربي يعيش بها في عزلة عن عصره، وما استجدت فيه من أحداث، وما يعيشه العصر من تطورات تكنولوجية، بل نعني بها اللغة السهلة المبسطة التي تتواءم ومتطلبات الحياة اليومية المعاصرة، وتستلهم كافة المستجدات الحياتية التي تتطور يوما بعد يوما بفعل العقل البشري المستنير. ذلك أن قنوات البث الفضائي بإمكانها اليوم أن تنجز ما لم يكن بمقدور أي وسيلة اتصالية أخرى إنجازه لصالح اللغة الفصيحة، فهي تمتلك الإمكانات الكبيرة التي تمكنها من شد انتباه المشاهدين، وبإمكانها أن تصل إلى حيث يوجد الإنسان في أي مكان من العالم، عبر ملامسته أزرارا صغيرة يسيرة يستطيع أن يتعامل معها الصغير والكبير حتى وهو مستلق على سريره وفى غرفة نومه.

وهنا نتساءل: إلى أي مدى استطاعت الفضائيات العربية أن تسهم في الحفاظ على اللغة بوصفها إحدى أهم مقومات هويتنا؟ هل أسهمت حقا في الاضطلاع بالدور المنوط بوسائل الإعلام كدعامة من دعامات جسور التواصل من خلال لغة خطابها اليومي أم أن تعددها، وتنوع برامجها زاد في اتساع الهوة بين اللغة وأهلها؟ وهل استطاعت حقا أن تحد من ازدواجية الخطاب السائد بين الناس "الفصحى والعامية"؟

إن الفضائيات العربية اليوم وهي تبث إرسالها على مدار الأربع والعشرين ساعة باتت تشد مشاهديها بعدد من البرامج المتنوعة، تنحصر في - عمومها- في البرامج المباشرة، والأغاني، والأعمال الدرامية، والإعلانات التجارية مستخدمة من خلالها أحدث التقنيات الفنية والاتصالية وأرقاها، ويمكن هنا أن نلقي نظرة على مجمل تلك المواد التي تبث عبر هذه القنوات:

- **أولا- البرامج المباشرة**

تعتمد البرامج الحية والمباشرة في مادتها أساسا على إفساح المجال لعدد كبير من المشاهدين، وذلك من خلال المشاركات الهاتفية التي ترد من مختلف الأقطار العربية، ومن الجاليات العربية أيضا الموجودة في مختلف الساحات العالمية التي تتباين لهجاتها، إلى جانب اللغة التي تتزاوج فيها العامية بالكلمات الأجنبية التي تتحدثها الجاليات العربية المهاجرة.

وأغلب هذه البرامج، هي عبارة عن برامج مسابقات تختلط فيها الأسئلة الجادة بالأسئلة التافهة، وهي تستهلك وقتا طويلا من ساعات البث الإذاعي أما البرامج الحوارية فعادة ما يستضاف فيها فنانو الدرجة الثالثة الذين يعتمدون على الهرج والتلاعب بالألفاظ الجوفاء، وغالبا ما تلقى عليهم أسئلة مكررة، تدور أغلبها عن أحب الأكلات، وأجمل الألوان، وأنواع السيارات، وعدد الزيجات والأبناء، وأسباب الطلاق، ونوعيات بدلا السهرة أو الفساتين، إلى غير ذلك من الأسئلة الباهتة التي لا يجني المشاهد من ورائها أدنى فائدة، وبالطبع فإن لغة

الأسئلة والأجوبة - أيضا- هي اللغة المحلية السائدة التي قد لا تمت للعربية الأم بصلة.

- **ثانيا الأغاني**

تستحوذ الأغاني على مساحة كبيرة من وقت برامج الفضائيات العربية وهي - في عمومها- سهلة الألفاظ سطحية التعبير، وغريبة الإيقاع والتعابير ليس فيها من فن القول أي شيء فتبدو كلمات مرصوفة، وخليطا غير متجانس من الألفاظ التي لا معنى لها، والتي يحتاج فهمها إلى أن تعاد مرة واثنتين، ولن نبالغ إذا قلنا: عشرة، ناهيك عن موسيقاها الصاخبة إلى حد الإزعاج.

وإذا نظرنا إلى هذه الأغاني التي تعرضها فضائياتنا – للأسف– لوجدنا أن أغلبها باللهجات المحلية الدارجة، حيث استغلت هذه القنوات تقنيات الصورة في انتزاع انتباه المشاهد بما تستعرضه من الجميلات، وهن يتراقصن بأجسادهن وحواجبهن في شكل مثير للغرائز، وجاذب للشهوات.

وفي كثير من المقابلات التي تجريها فضائياتنا مع أبرز نجوم الغناء نلاحظ - وللأسف كذلك- أن كثيرين منهم يفتخرون بأنهم يغنون بالعامية وحجتهم في ذلك أن الغناء بالعامية يكون أقرب إلى الملتقي، وأن التجاوب معه سيكون أكبر، في الوقت الذي نرى فيه أن مئات الملايين من العرب لا يزالون حتى الآن في انسجام مع تلك الروائع الفصيحة التي تغنت بها أم كلثوم ومحمد عبد الوهاب وعبد الحليم حافظ، وغيرهم من عمالقة الطرب العربي.

- **ثالثا- الدراما**

تستقطب القنوات الفضائية بتركيزها الكبير على الأعمال الدرامية من مسلسلات وأفلام وسهرات جموعا كبيرة من المشاهدين، بمختلف الأعمار ناهيك عن المسلسلات المكسيكية المدبلجة التي باتت تغزو فضائياتنا بشكل لافت للانتباه.

وتستحوذ العامية على لغة تلك الدراما، إلى جانب استغلالها للتاريخ والسير وسيلة للإساءة إلى العربية الفصيحة، على الرغم من التزام بعضها – نوعا ما – بالفصحى، ولكنها تقدم الحوار بمفردات بعيدة عن لازمات العصر التعبيرية، مع التجهم والغضب في أكثر الحوارات، والافتعال في مستوى الأداء الصوتي، وطريقة أدائه من الممثلين، وهي أمور تقدم اللغة العربية في شكل افتعال لا انفعال، ما يقطع وشائج الصلة بينها وبين المشاهدين والمستمعين[6].

▪ **رابعا- الإعلانات**

على الرغم مما تحققه الدعاية والإعلان عبر البث الفضائي من فوائد إرشادية واقتصادية، وما تحصده من رواج وانتعاش للاقتصاد العربي، فإن لغة أغلب المواد الإعلانية والدعائية التي تبثها الفضائيات العربية هي العامية وبأسلوب سمج جدا، مع اعتمادها الكامل على أسلوب الإغراء الرخيص الذي تسخر له أجمل الفتيات الفاتنات لشد الانتباه، ولفت الأنظار، وهي الطريقة التي تسهم بشكل مؤثر في ترسيخ العامية، وتجذير المحلية والقطرية، خاصة وأن صياغة المادة الإعلانية عادة ما تعتمد على السجع والجمل الموسيقية التي تشد الأسماع.

وبعد كل هذا. نقول: إن الوقوف على واقع هذه البرامج يفضي بنا إلى نتائج تعكس توجها يتصف باتساع مساحة توظيف اللهجات المحلية، وبداية تقلص منزلة العربية الفصيحة، وإذا استثنينا عينة من البرامج فرضت مادتها ومواضيعها وصفة المشاركين فيها منذ انبعاث البث المرئي بتوظيف اللغة العربية لغة تخاطب فإن نسبة مهمة من المضامين المصورة – وقد تتجاوز نصف ما يبث يوميا- تنطق باللهجة "المحلية"[7]، على الرغم أنه بإمكان تلك القنوات أن تسهم بجد فعال في اتجاه تعليم العربية وانتشارها بما يتوافر لديها من إمكانات لشد الانتباه، ولانتشارها بسرعة فائقة، غير أن الذي حدث هو تساهلها مع العربية مطلقة العنان للعاميات بحجة أن المشاهد يفضل استعمال العامية، وينفر من

البرامج باللغة الفصيحة، مع أن الخطاب الإعلامي باستخدامه العربية الفصيحة، يسهم إسهاما كبيرا في تنمية الحس التذوقي بجمالية هذه اللغة، أو بالأحرى في "تربية التذوق اللغوي" وهذا ما تسعى إليه جميع الأمم مستخدمة وسائل الاتصال الحديثة[8].

إن التخلي كليا أو جزئيا عن العربية والركون إلى العاميات قضية لا علاقة لها بالمسألة الاتصالية البحتة على صعيد جماهيري، حيث لا تقدم حلولا ناجعة بل تزيد المشكلة تفاقما بمرور الزمن، ذلك لأن معطيات التطور الثقافي المذهل في مجال الإعلام الجماهيري الأرضي، والفضائي خاصة، تتنافى منطقيا وعقليا مع انتشار العاميات، وترسخ صلاحية العربية الفصيحة في الخطاب الإعلامي، وتعمق القناعة بضرورة تعميمها قدر الإمكان في كل الإعلام حاضرا ومستقبلا، لعدد من الأسباب نذكر منها:

1- اجتياز هذه القنوات حاجز الأمية مع فئات اجتماعية لم يستطع الإعلام المطبوع فك عزلتها، ومن هنا فإن استخدامها للغة العربية الفصيحة ضمن أطر متكيفة، من شأنه أن يحقق اقترابا بينها وبين عامة الناس، فقد كانت العربية في الماضي مغلقة على قطاعات جماهيرية واسعة، وبفضل هذه الوسائل أصبحت في متناول الجميع، يتعامل معها الأمي وشبه الأمي، وهي بذلك فرصة نادرة لترسيخ لغة الضاد، وحصر العاميات بكل أنواعها وتفرعها في أضيق نطاق ممكن.

2- إن اللغة العربية الفصيحة تعطي امتدادا عظيما للإعلام الجماهيري، لأنها مشتركة بين مئات الملايين من الناس داخل المنطقة العربية وخارجها، في حين أن العاميات تسير به نحو التقوقع والانحسار والمحلية، ولذلك لا يعقل أن يضع الإعلام اللغة العربية، تلك الأداة الثمينة التي تضمن له مساحات شاسعة من الانتشار موضوع نقاش، في وقت تبحث فيه جماعات إنسانية أخرى عن توحيد

وسائل بثها الجماعي، وتحقق انتشارا إقليميا وعالميا لإعلامها محاولة استنباط طرائق وتقنيات مختلفة لاجتياز عقبة اللغة[9].

إن اتجاه القنوات الفضائية إلى لغة الخطاب العامي هو تحد صارخ للعربية الفصيحة التي يفترض أن تكون هي لغة الخطاب السائد عبر هذه الوسيلة توثيقا لجسور التواصل بين أقطارنا العربية، وذلك لأنها بالإعراض عن الفصيحة تنحو باتجاه قطع الصلة بالماضي، وهو ما ينشأ عنه تطور اللغات العامية تطورا يزيدها اختلافا، ويقوي عوامل التفرقة الجهوية والإقليمية في العالم العربي ويضعف الوحدة في الشعور والاتجاه[10].

وحول خطورة هذا الاتجاه ينبه الدكتور "شوقي ضيف" بقوله: "لو تمادت الإذاعات العربية في البث بالعاميات لانفكت الصلات التي تربط بين شعوب الأمة، وانعزل كل شعب عربي وعاش وحده، بينما شعوب الغرب في أوروبا المتعددة اللغات تجمع شملها في تكتلات اقتصادية وسياسية واحدة كالإتحاد الأوروبي"، كما يشيد الدكتور "ضيف" بالتزام الأقسام العربية في الإذاعات الأجنبية باللغة العربية الفصيحة على عكس الإذاعات المحلية في العالم العربي ويتعجب من تمسك الأقسام العربية في الإذاعات الأجنبية بالعربية الفصيحة دون أي لحن أو خطأ، في حين تقوم الإذاعات في العواصم العربية وطن الإعلام العربي بإشراك العامية مع اللغة الفصيحة في بثها".

ويرى الدكتور رمضان عبد التواب في كتابه "فصول في فقه اللغة" أنه لا يصح أن نجعل النصيب الأوفر من البرامج بالعامية من أجل الأميين؟ إن ما يحدث من طغيان العامية في الأغاني والتمثيليات والبرامج في الإذاعات العربية، لا نظير له في أية إذاعة أوروبية مثلا، مع كثرة اللهجات المحلية هناك، وما ذلك إلا لأن أصحابها آمنوا بالوظيفة الأولى للإذاعة، وهي التوجيه لا الانقياد"[11].

إن لغة الخطاب الفضائي التي يكمن في أن توثق جسور التواصل بين الأشقاء تستوجب صياغة واضحة وسهلة، بمعزل عن التصنع، والمغالاة، والجمل

الشعارية المقولبة بحيث يمكنها أن تستثمر إقبال الجماهير على مشاهدة ما تبثه الفضائيات في الارتفاع باللهجات العامية التي تقدم بها بعض القنوات الفضائية برامجها، كي تصبح الألفاظ الفصيحة وتعبيراتها الواضحة أكثر تداولا على الألسن، تمهيدا لتعميم استعمال اللغة العربية الفصيحة في جميع البرامج، إذ إن هذه اللغة هي الأساس الأول للثقافة العربية، وتعميم استعمالها يمكن الإذاعات المرئية العربية من تجاوز العوائق المحلية فيحقق لها بذلك مخاطبة جمهور أوسع ويجعل برامجها أكثر صلاحية للتبادل بين مختلف البلاد العربية والإذاعات المرئية العربية[12].

إن بعض الداعين إلى استعمال العامية في البث الفضائي يعللون ذلك بأن الواقع يفرض هذا الاستعمال، فالجمهور الذي تخاطبه هذه القنوات يضم شرائح أمية وشبه أمية، أبجديا ومعرفيا وثقافيا، وهو ما جعل العربية الفصيحة تشكل حائلا اصطلاحيا، وتواصليا لا يمكن تخطيه إلا باللجوء إلى العاميات التي تضفي على العملية الاتصالية للإعلام المسموع والمرئي وضوحا وحميمية، كما أن أكثر الإذاعات والتلفزات التي تدخل العاميات إلى أغلب موادها تظن أن استعمال العامية هو الوسيلة الأفضل لاستقطاب مزيد من الجمهور الإعلامي العربي، ولعل مصر ولبنان هما البلدان العربيان الأكثر استخداما للعاميات الأولى مستندة إلى تراث سينمائي عريق استطاع نشر هذه اللهجة في كل العالم العربي، والثانية لاعتقادها أن العصرنة والتطور ومحاكاة الأمم الأكثر تقدما تستوجب الابتعاد عن اللغة الفصيحة واللجوء إلى العاميات، على الرغم من أن سائر البلدان المتقدمة تستخدم اللغة الفصيحة وحسب في موادها الإذاعية والتلفزية، بما فيها الأعمال الفنية كالدراما والمسلسلات والبرامج الترفيهية[13].

وبمعزل عن كل ما يقال حول مضار استخدام العامية مع تشديد الحرص على أن تكون العربية هي لغة الخطاب في البث الفضائي فإننا نلاحظ أن المتلقي العربي يواجه في كثير من الأحيان صعوبة بالغة في فهم العامية التي يتحدثها هذا

البلد عن عامية أهل البلد الآخر، بما يؤدي بالمتحدث إلى تكرير العبارة التي يقولها عدة مرات أحيانا، وربما يضطر في النهاية إلى نطقها بالعربية الفصيحة كأنما يترجمها، وفي هذا إضاعة للجهد، وهدر للوقت إضافة إلى ما يصاحب ذلك من مشاعر الإحباط القومي[14] ولو جوزنا لقنواتنا الفضائية أن تتجه نحو استخدام العامية، فأي عامية يمكن أن تعتمدها؟ إذ من المعروف أن هناك عاميات ولهجات محلية لا حصر لها في المنطقة العربية، وهي عاميات شديدة الاختلاف فيما بينها. وهل يعني هذا شيئا آخر سوى أن اللغة العربية ستضطر إلى تشتيت نفسها في اتجاهات متعددة، تقودها إلى التبعثر الكامل لأن العاميات مجتمعة ستكون قادرة على ابتلاعها[15].

إن وسائل الإعلام، يجب أن تكون موجِهة لا موجَهة، وهذا يعني أنها لا يصح أن تتملق عواطف الجمهور، أو تجري وراء نزواته، بل يجب أن توجهه وتأخذ بيده، وتقوده إلى حيث تريد، ولهذا السبب وجدت، ومن أجله تعمل، فلا يصح أن تنسى وظيفتها الأصلية، وتنساق خلف تحقيق الرغبات الجامحة للجمهور[16]، وتبني بعض وسائل الإعلام العربية للعامية أمر له خطورته المركبة لسرعة انتشار وسائل الإعلام، ولأن هدم العربية الفصيحة بالعامية قد جاء بمعاولنا ومن داخلنا هذه المرة، وكأننا حفرنا لأنفسنا الخنادق المضادة للتجاوز لتحقيق رغبة استعمارية فشل الاستعمار في الفوز بها سابقا[17]، واقتراب الإعلام من عامة الناس ومن الحياة العملية واليومية، لا يعني أبدا هبوط العربية الفصيحة إلى العاميات، وإنما يعني أن يلبي هذا الإعلام حاجات السواد، وأن يتمثل مشكلاته، وأن يسهم في إيجاد حلول لهذه المشكلات، وأن يرتقي به من اللغة العامية إلى اللغة الفصيحة[18].

ونخلص في النهاية إلى أن مستعملي العاميات عبر قنوات البث الفضائي إنما يعانون جهلا وعجزا في إتقان اللغة العربية، والإحاطة بها، متوهمين أن العامية أسهل وأقرب، من خلال اختلاطهم بالسواد الأعظم من الجمهور الذي

يتحدث بفطرته العامية، إلى جانب عجزهم عن تذوق جماليات العربية وإبداعها وهو ما ينسجم مع مخططات الدوائر الاستعمارية التي لا يروق لها أن يكون هناك ما يربط العرب في رابطة واحدة، مثل اشتراكهم جميعا في التخاطب بلغة واحدة، ناهيك عن الخطر الذي يتمثل في الابتعاد عن التراث، بما يجعل الأجيال القادمة في قطيعة مع الماضي وبذلك يسهل تجزئتها وتقسيمها.

وفي الختام أضع أمامكم مجموعة من التنبيهات والمقترحات التي ينبغي أن نهتم بها وهي:

أولا: تنبيهات عامة

1. إن التمسك بحرفية اللغة العربية إلى حد التعصب، ورفض الاتجاه نحو مواكبة اللغة للتطور هو الذي دفع بقنواتنا الفضائية إلى التخلي عن اللغة الفصيحة واستخدام لغة خطاب وسطى.

2. إن اللغة دائما في حاجة إلى التطور لأنها إذا ظلت كما هي عليه في القواميس القديمة قد تصبح مع مرور الزمن عاجزة عن التعبير عن الحياة.

3. إن التساهل في استعمال اللغة الفصيحة لغة للخطاب الإذاعي الفضائي هو الذي أسهم في نشر ما يعرف بالعربية الوسطى التي هي ليست بالعامية وليست بالفصحى والتي شكلت لغة ثالثة تخلط الفصيح بالعامي.

4. ضيق مساحة الممارسة العملية لنطق العربية الفصيحة أسهم في انتشار الأخطاء اللغوية.

5. ضرورة دراسة أسباب توسع اللهجات المحلية على حساب الفصحى واتخاذ الخطوات الكفيلة لحل تلك الإشكالية، ابتداء من الأسرة وانتهاء بوسائل الإعلام الفضائي، مع الانتباه إلى أن الغرب قد وظف حركة الاستشراق من أجل إحياء اللهجات القطرية، والتشجيع على دراستها وتدريسها في المعاهد والجامعات الأوروبية متصورا أن اللغة العربية الفصيحة سيؤول أمرها حتما إلى الاندثار كما آل أمر اللغة اللاتينية قبلها.

6. يجب أن تدرك مجامع اللغة العربية أن رسالتها ليست السهر على سلامة العربية من التحريف بل أيضا بعث اللغة العربية وإحياؤها لتواكب تطورات الحياة ومستجدات العصر وضروراته.

7. توطيد العلاقة بين الجامعات ومراكز البحث العلمي في الوطن العربي وبين القنوات الإعلامية العربية، والدعوة إلى توحيد جهودها، وتنسيق أعمالها من أجل وضع الخطط والبرامج التي تساعد على تحسين اللغة، والنهوض بها.

8. الدعوة إلى إقامة علاقة حميمة بين الإعلاميين ومجامعنا اللغوية، من أجل الحفاظ على سلامة النطق، والابتعاد عن الأخطاء، والترويج لجهود تلك المجامع اللغوية حتى لا تبقى معزولة عن الجماهير.

ثانيا: ملاحظات للفضائيات

1. استخدام اللغة العربية الفصيحة في القنوات الفضائية سيجعل من برامجها برامج يشاهدها الجميع، وسيخلق استخدام هذه البرامج للفصحى مناعة مستمرة تجاه عوامل التجزئة، مع ملاحظة أن أخطاء الإعلاميين لها أخطارها الجسيمة على اللغة، لأن إمكانية انتشارها تتسع باتساع دائرة بث القنوات الفضائية.

2. ابتعاد منشطي البرامج الفضائية عن الفصحى يرجع إلى جهلهم باللغة العربية وبيانها، وقصورهم عن نطقها وإتقانها، والإحاطة بها، إلى جانب عدم قدرتهم على صياغة عبارة فصيحة سلسة يقدمون من خلالها ما يودون قوله للجمهور.

ثالثا: المقترحات

1. إعداد الكوادر الفنية الجادة والقادرة على التعامل مع المشاهد والواعية لمسؤولياتها جيدا إزاء اللغة، بحيث لا تكون مغرقة في الكلمات والتعبيرات الغريبة أو الشاذة التي تنفر المشاهد، ولا تستخدم الجمل أو العبارات

المسطحة، وألا تعمد إلى ازدواجية الخطاب بين الفصيح والعامي، أو تزج بالكلمات الأجنبية التي أصبحت - مع الأسف- من التقليعات اللازمة عند بعض منشطي كثير من البرامج.

2. الانفتاح على التجارب العالمية في مجال الاتصال، والاستفادة من خبراتها في مجال الإخراج وإنتاج الأعمال والبرامج من أجل تطوير الأساليب القديمة التي بات يملها الجمهور، والسعي نحو استثمار ذلك لخدمة اللغة العربية.

3. تعميم اللغة العربية الفصيحة عبر البرامج التي تقدمها القنوات الفضائية يمكّن من تجاوز عوائق المحليات مما يجعل تلك البرامج صالحة للتبادل بين مختلف البلاد العربية.

4. تشكيل لجان متخصصة في اللغة الإعلامية بمستوياتها المتنوعة تتبع الأخطاء اللغوية، وتضعها أمام المذيعين للإفادة منها بتقديم مادة خالية من الأخطاء، وذلك بالأسلوب الشائق الذي يساعد على متابعتها.

5. الإفادة من إقبال الجماهير على الدراما والبرامج الترفيهية، بحيث يمكن توظيفها توظيفا سليما يبتعد عن المباشرة والتسطيح والابتذال، إلى جانب توظيف الإعلانات التجارية لخدمة اللغة العربية الفصيحة، من خلال اختيار الجمل والعبارات السهلة، والسليمة، والجذابة التي تشد المشاهد، وتحقق الهدف من وراء الإعلان.

6. الاهتمام بأبناء الجاليات العربية في مختلف الدول الأجنبية، وذلك بتقديم البرامج التي تخاطبهم مباشرة، وتلامس قضاياهم بما يسهم في ربطهم بهذه القنوات حتى لا يكونوا بمعزل عن لغتهم الأم.

7. إعلان قنواتنا الفضائية "عاما للغة العربية" تتضافر فيه جميعها من أجل الدعوة إلى اللغة العربية الفصيحة وتتحول فيه لغة الخطاب في برامجها إلى لغة فصيحة وأغانيها إلى قصائد مختارة ترتفع عن الكلام الهابط والعبارات المبتذلة.

الهوامش:

1 – إسماعيل الملحم (وسائل الاتصال الحديثة ووحدة الشخصية القومية للأمة العربيـــة) مجلـــة الوحدة السنة(5) العدد(54) مارس 1989م ص 129.

2 – عبد القادر بن الشيخ (البرامج الإذاعية والمسألة اللغوية) مجلة الإذاعات العربية، العدد الثاني 2000م ص 26.

3 – محمد نجيب التلاوي (مساءلة حضور الفصحى في وسائل الإعلام) مجلة الإذاعات العربية العدد الثاني 2000 ص 56.

4 – عمر الدقاق (اللغة المحكية في أدب الجاحظ) مجلة عالم الفكـــر، المجلـــد(17) العـــدد (2) سبتمبر 1986 ص 164.

5 – أبو بكر بلحاج (اللغة العربية في الإذاعة والتلفزيون بين ثوابت الكيان وثقافة الحداثة) مجلـــة الإذاعة العربية، العدد الثاني 2000م ص66.

6 – محمد نجيب التلاوي ، مرجع سابق 52.

7 – عبد القادر بن الشيخ، مرجع سابق ص 26.

8 – فريال مهنا (لغة الإعلام العربي بين الفصحى والعاميات) مجلة الإذاعة العربية، العدد الثاني 2000م ص32.

9 – المرجع السابق31.

10 – أحمد عبد السلام (استكشاف السبل) طرابلس تونس – الدار العربية للكتاب بلا ط، 1982م ص108.

11 – رمضان عبد التواب (فصول في فقه اللغـــة) القـــاهرة –مكتبـــة الخـــانجي، ط1987/3م ص424.

12 – عبد العزيز شرف (وسائل الإعلام لغة الحضارة) القاهرة – مؤسسة المختـــار ط2 (ب،ت) ص198.

13 – فريال مهنا، مرجع سابق ص32.

14 – فريال مهنا، مرجع سابق ص30.

15 – عصام سليمان الموسى (اللهجات العامية في وسائل الإعلام الإلكترونية) مجلـــة الإذاعـــة العربية، العدد الثاني 2000م ص58.

16 – رمضان عبد التواب، مرجع سابق ص 424.

17 – محمد نجيب التلاوي، مرجع سابق ص 51.

18 – فريال مهنا، مرجع سابق33.

مسائل نحوية

الأستاذ عمر بورنان
المركز الجامعي البويرة

يكاد يتفق اللغويون المحدثون على أن النحو العربي معقد يجب تيسيره وإن كان لكل فريق منهم نظرته فيما يخص طريقة التيسير، وفي هذا الصدد رأيت أن التيسير - مهما كانت طرائقه - لا يمكن أن يكون إلا بعد معرفة السبب الحقيقي الذي جعل النحو معقدا، فبدا لي أن السبب يتلخص في أمرين اثنين: الأمر الأول المصطلح النحوي، والأمر الثاني بناؤه على خلفية فكرية تختلف عن طريقة نظرتنا إليه. ولو حاورناه بلغته لسهلت علينا بعض المسائل مع صعوبتها، لذلك رأيت أن أكتب هذه السطور، لعلها تفتح بابا للطلبة والباحثين وتنبههم إلى بعض المعالم ليستدلوا بها على غيرها، ورب إرشاد إلى مسلك فتح مسالك.

I. المصطلح النحوي: قد لا يعبّر المصطلح النحوي عن معناه من خلال ظاهر لفظه، وهنا يذهب ذهن الدارس المعاصر إلى المفهوم المباشر من ظاهر اللفظ فيكون قد أخطأ الفهم الصحيح له، وقد يعبّر مصطلحان نحويان عن مفهومين متقاربين فيخلط الدارس بينهما، وسأبيّن ذلك في مسألتين اثنتين:

- **المسألة الأولى:** يسمي النحاة ذهب وخرج ويكتب وقم أفعالا والحقيقة أن الفعل هو عملية الذهاب، وعملية الخروج، وعملية الكتابة، وعملية القيام؛ وإنما سموا هذه الكلمات أفعالا لأنها دالة على أفعال، وهذه المسألة لها أبعاد فلسفية وعقائدية ونحوية، تدور حول إشكال إذا ما كان الاسم هو المسمى أم أنه شيء مختلف عنه، لذلك عقد لها ابن جني بابا في كتابه الخصائص سماه: "باب في إضافة الاسم إلى المسمى، والمسمى إلى الاسم" وقال

عنه: «وفيه دليل نحوي غير مدفوع يدل على فساد قول من ذهب إلى أن الاسم هو المسمى[1]» ولما رد ابن تيمية على قول بعض الفرق الدينية مناقشا القضية بالتفصيل قال: «إذا قيل خلق الله السموات والأرض فالمراد خلق المسمى بهذه الألفاظ لم يقصد أنه خلق لفظ السماء ولفظ الأرض[2]» وفهم هذه المسألة يفضي بنا إلى نتائج أهمها:

1. **يهتم النحو بالألفاظ لا بالمسميات:** أي أنه إذا أُعرِب الطفل فاعلا من قولنا: أكل الطفل التفاحة، فإن المقصود لفظ الطفل وليس الطفل ذاته، وإذا أعربت التفاحة مفعولا به، فإن المقصود لفظ التفاحة وليست الفاكهة المعروفة وعليه فإن الطفل لا يعرب الإعراب ذاته في قولنا: الطفل أكل التفاحة، مع أن الطفل الإنسان قام بالفعل نفسه، لكن لما بنيت صناعة النحو على الألفاظ لا على الجثث تغير إعراب اللفظ تبعا لتغير موقعه في الجملة، ولم يثبت إعرابه تبعا لفعل المسمى، هذا المبدأ يساعدنا على فهم بعض القواعد النحوية منها القاعدة المعروفة التي تنفي جواز تعدد الفاعل، فإذا قلنا: "كتب الطلبة دروسهم" أو "جاء الطالب ووالده"، فإن الفاعل واحد غير متعدد بلغة صناعة النحو، أما من الناحية الدلالية فإن الطلبة كثيرون، والطالب ووالده غير واحد، ومع ذلك لا يعرب والده فاعلا وإن كان كذلك في المعنى.

2. **صناعة الإعراب غير مرتبطة بالمعنى:** هذا ما بينه ابن جني في "باب في الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى" وقال عنه: «اعلم أن هذا موضع قد أتعب كثيرا من الناس[3]» وساق أمثلة منها: «أهلَك والليلَ فإذا فسروه قالوا: أراد ألحق أهلك قبل الليلِ وهذا لعمري تفسير المعنى لا تقدير الإعراب فإنه على ألحق أهلك وسابق الليلَ[4]» وذلك لتوسع العرب في كلامها. ومثال ذلك قول العرب: "ما قعد إلا امرأة، وما قام إلا جارية" فإن تقدير الكلام ما قعد أحد إلا امرأة، وما قام أحد إلا جارية وعليه فإن اللفظين: امرأة وجارية بدل في المعنى فاعل في صناعة الإعراب، وقد لا يتفق الإعراب مع المعنى لغرض بلاغي مثل ما أشار إليه عبد

القاهر الجرجاني في بيان الإعجاز في قوله تعالى[5]: (واشتعل الرأس شيبا) (مريم: 04) فإن الشيب في الآية هو الفاعل في المعنى وليس بفاعل في صناعة الإعراب وهذا كثير في كلام العرب.

–**المسألة الثانية**: الخلط بين مصطلحين كالخلط بين الإعراب (الرفع والنصب والجر) وبين الحركات (الضمة والفتحة والكسرة) أو ما يضارعها من الحروف كالألف والياء في التثنية أو الواو والياء في جمع المذكر السالم أو النون وحذفها في الفعل المضارع أو الألف والواو والياء في الأسماء الخمسة، غير أن الأمر مختلف إذ اعتبر النحاة **الإعراب غير ظاهر** والحركات هي الدالة عليه ولذلك فصل سيبويه بين الأمرين في بيان حالات الإعراب وعلاماتها فقال: «هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية وهي تجري على ثمانية مجارٍ: على النصب والجرّ والرفع والجزم والفتح والضمّ والكسر والوقف. وهذه المجاري الثمانية يجمعهنّ في اللفظ أربعة أضرب: فالنصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجرّ والكسر فيه ضرب واحد، وكذلك الرفع والضمّ، والجزم والوقف[6]» وبتمثيل هذا القول في جدول، نجد الحالات التي تنتج عن التقسيم الرياضي تصل إلى أكثر من ثلاثين حالة، منها المستعمل في اللغة العربية ومنها المهمل، وإليك الجدول التالي الذي يجمع كل التقسيمات:

علامة الإعراب / حالة الإعراب	**الرفع**		**النصب**		**الجر**		**الجزم**
الضمة	**مرفوع وعلامة رفعه الضمة[1]**	**مبني على الضم في محل رفع[2]**	**مبني على الضم في محل نصب[3]**		/		/
الفتحة	**مبني على الفتح في محل رفع[4]**		**منصوب وعلامة نصبه الفتحة[5]**	**مبني على الفتح في محل نصب[6]**	**مبني على الفتح في محل جر[7]**	**مجرور وعلامة جره الفتحة[8]**	/
الكسرة	**مبني على الكسرة في**		**مبني على**	**منصوب**	**مجرور وعلامة**	**مبني على**	/

حالة الإعراب / علامة الإعراب	الرفع	النصب		الجر		الجزم
	محل رفع[9]	الكسرة في مل نصب[10]	وعلامة نصبه الكسرة[11]	جره الكسرة[12]	الكسرة في محل جر[13]	
السكون	مبني على السكون في محل رفع[14]	مبني على السكون في محل نصب[15]		مبني على السكون في محل جر[16]		مجزوم وعلامة جزمه السكون[17] /
الألف	مرفوع وعلامة رفعه الألف[18]	منصوب وعلامة نصبه الألف[19]		/		/
الواو	مرفوع وعلامة رفعه الواو[20]	/		/		/
الياء	/	منصوب وعلامة نصبه الياء[21]		مجرور وعلامة جره الياء[22]		/
ثبات النون	مرفوع وعلامة رفعه ثبات النون[23]	/		/		/
حذف النون	/	منصوب وعلامة نصبه حذف النون[24]		/		مجزوم وعلامة جزمه حذف النون[25]
حذف حرف العلة	/	/		/		مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة[26](*)

مثال لكل حالة:

1- جاء **الرجلُ**. 2. **نحنُ** هنا. 3. يا **رجلُ** أقبلْ. 4. **أنتَ** صديقي. 5. قرأتُ **الكتابَ**. 6. لا **رجلَ** في البيت. 7. **بكَ** يفتخر الوطن. 8. التقيتُ **بزينبَ**. 9. **أنتِ** مجتهدة. 10. **إنكِ** مجتهدة. 11. رأيتُ **الطالباتِ**. 12. **بالعلمِ** تتطور الأمم. 13. **وبهِ** تزدهر. 14. **مَنْ** صاحبك؟ 15. إن **الذي** تكرمه يكرمك. 16. **كتابي صديقي**. 17. لم **أسمعْ** بأمره. 18. جاء **الرجلان**. 19. رأيت **أخاك**. 20. **أخوك** مجتهد. 21. أحب **الصادقين**. 22. (ويل **للمطففين**) 23. إلام

ينظرون؟ 24. (إني ليحزنني أن **تذهبوا** بـه) 25. (أينمـا تكونـوا يـدركّم المـوت) 78 النساء 26. متى **تأتني** أكرمك.

يجمع هذا الجدول عدة مسائل منها:

أ- **اتفـاق الإعـراب والحركـة الدالـة عليـه:** هـذا هـو الأصـل، كدلالـة الضمة على الرفع، ودلالة الفتحة على النصب.

ب- **الإعـراب علـى الموضـع**: يخـتص بالمبنيـات كأسمـاء الإشـارة والأسمـاء الموصولة وغيرها، وفي هذه الحالة يكون الاسم مبنيا على حركة متلبسا حالة إعرابية، فقد يكون مبنيا على الفتح في محل رفع مثل: "أنت طالب" وتستلزم التقسيمات العقلية عدة حالات إعرابية منها المستعملة في اللغة ومنها المهملة، وقد أشرت إلى حالة من المستعمل في المثال السابق، ومثال المهمل البناء على الواو في محل جر، وما يثير الالتباس في هذه المسألة هو اتفاق حركة البناء مع حالة الإعراب، ومثال ذلك (قالوا إنما نحن مصلحون) (البقرة:11) فالضمير نحن في موضع رفع وليست الضمة الظاهرة على آخره علامة رفعه لأنها ثابتة لا تتغير.

ج- **العلامـة المقـدرة**: تكـون في الأسمـاء المقـصورة أو المنقوصـة، وإنمـا يستدل على الحركة المقدرة بموضع الإعراب نحو: "كلم موسى عيسى" فإن الأول مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره، والثاني منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على آخره، ولنا أن نؤاخذ النحاة على هذا التقدير، لأن العلامة أثر بالشيء يتميز به عن غيره، ولا يكون المقدر مميزا شيئا عن شيء.

د- **نيابـة حركـة عـن حركـة**: تتمثل هـذه الحالـة في نيابة حركـة عـن حركة أو دلالة حركة فرعية على معنى إعرابي لم توضع له في الأصل،كدلالة الكسرة على النصب ودلالة الفتحة على الجر وغيرهما.

هـ- **العامل**: تلاحظ في الجدول أن العلامة لم تحدث رفعا، ولا نصبا ولا جرا، ولا جزما، وإنما هي دلالات على أن اللفظ في حالة رفع أو نصب أو جر أو جزم، وإنما لحقت حالة من الحالات الإعرابية اللفظَ لتأثير بعض الكلم في

بعض، وهذا ما يسميه النحاة **العامل،** وهي قضية أثارت جدلا كبيرا بين الدارسين قديما وحديثا، وما يهمنا في هذا المقام هو: لِمَ قال النحاة كان وأخواتها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر مع أن المبتدأ مرفوع قبل دخول النواسخ، ولم قالوا: إن تنصب المبتدأ وترفع الخبر مع أن الخبر مرفوع قبل دخول إن وأخواتها على الجملة؟ ولِمَ قدَّروا عاملا بعد لولا يرفع الاسم؟ ولِمَ ذهبوا إلى القول بنصب المنادى المفرد مع جواز وصفه بمرفوع؟ هذه المسائل وغيرها تجعل الدارس للنحو العربي يحس بشيء في نفسه تجاهها، وإن كنت لا أريد بسط القول في تعليلها مسألة مسألة ولكنني أكتفي بالإشارة إلى الحد المشترك بينها.

فأقول: إن هدف النحاة من وضع القواعد هو حصر كلام العرب تحت جملة من القواعد، كأن يقولوا: لا رفع ولا نصب ولا خفض ولا جزم إلا بعامل فإذا وجدوا بعض كلام العرب يخرج عن القاعدة العامة قالوا: هذا فرع يجب رده إلى الأصل، حتى لا يشذ شيء من كلام العرب، فلما وجدوا اسم كان وخبر إن باقيين على حالهما بعد دخول النواسخ، لم يريدوا إبطال القياس بعدم تأثير كان وأخواتها في المبتدأ وإن وأخواتها في الخبر، بل قالوا: إن الرفع الذي كان قبل دخول النواسخ ليس هو الرفع الذي تراه بعد دخولها، وكذا الرفع في المنادى المفرد لا يبقى إعرابا بعد دخول أداة النداء وإنما بصبح بناء، والأمر نفسه بالنسبة لحركة اسم لا النافية للجنس إذا كان مفردا لا تعتبر إعرابا ولكنها بناء في محل نصب، وغيرها من المسائل مع إضافة تعليلات لا يسمح المقام بالإشارة إليها، غير أني رأيت أن بعض هذه القضايا النحوية يمكن تيسيرها بقولنا: أصل حركة الاسم الرفع، لذلك فإنك تقول: كتابٌ، قلمٌ، زيدٌ بالرفع لا غير، فإذا كان الاسم في الجملة احتفظ بحركته الأصل ما لم يدعُ إلى ذلك داع، مثل: (جاء الحق وزهق الباطل) (الإسراء:81) فإذا كان الفعل متعديا وجب نصب المفعول به لتمييزه من الفاعل مثل: (وقالوا اتخذ الله ولدا) (البقرة: 116) ويدلك على ما ذهبت إليه من أن الأصل في الاسم الرفع، وأن النصب في المفعول

إنما جيء به لدفع اللبس أنه إذا بني الفعل للمفعول عاد الاسم المنصوب إلى الرفع لعدم ذكر الفاعل، ومثال ذلك قوله تعالى: (غلبت الروم) (الروم: 02)، وكذلك الأمر بالنسبة للمبتدأ والخبر إلا أن الخبر حافظ على حركته الأصل (الرفع) لأن اللبس مدفوع لكون الأول معرفة والثاني نكرة، ولم يحافظ الخبر على الرفع عند دخول النواسخ على الجملة الاسمية لئلا يحدث لبس بين صفة اسم كان وخبرها ومثال ذلك: كان الرجل سعيدا وكان الرجل السعيد مبتسما، وكذلك الأمر بالنسبة لاسم إن وأخواتها. وعليه، فإن هدف اللغة دفع اللبس، فإذا كان اللبس مدفوعا فلا حاجة إلى الخروج عن الأصل، وما يثبت ذلك أنهم قالوا: شاعر وشاعرة، وذكي وذكية، وأحمق وحمقاء، وبخيل وبخيلة، ولم يقولوا: حاملة ولا مرضعة ولا حائضة بل قالوا: حامل ومرضع وحائض اكتفاء بالأصل لأمنهم الوقوع في اللبس.

2. **الخلفية الفكرية التي بني عليها النحو:** ومن الأسباب التي تجعل النحو معقدا ذهاب النحاة إلى بعض الآراء التي تبدو ضربا من التخمين، وسبب ذلك اتباعهم منهجا يشبه منهج علماء الطبيعة، وقد بلغوا الغاية في سلامة التفكير، وبرهنوا على قدرتهم على فهم سنن الكون في هذا المنهج، إذ أن بعض الظواهر الطبيعية لا يمكن إدراك حقيقتها بظاهر أمرها إلا بعد الاستدلال والتفكير، وبعض الظواهر يلتبس أمرها بظواهر أخرى نظرا لتواقتها، وكل منها منعزل عن الآخر، فمثل الأول حركة الأرض وثبات الشمس، ومثل الثاني ما دعا العرب إلى التطير، ولذلك قال زبان بن سيار[7]:

تَعَلَّــمْ أَنَّــــهُ لاَ طَيْــرَ إلاَّ   عَلَى مُتَطَيِّرٍ وَهُوَ الثُّبُورُ
بَلَى شَيءٌ يُوَافِقُ* بَعْضَ شَيْءٍ   أَحَايِيناً وَبَاطِلُهُ كَثِيرُ

ومن هذا الباب ما أشار إليه ابن جني في الخصائص في عدة أمثلة منها مررت بغلامي، ويسعني حيث يسعك، فإن الحركة في كل من غلامي وحيث ليست للعامل الظاهر، وإنما هي في الأول للياء وفي الثاني هي حركة بناء اتفقتا

وحركة الإعراب فالتبس الأمر ظاهريا، وهذا يعيدنا إلى الأمثلة التي تكلمنا عنها في المسألة السابقة المتمثلة في رفع اسم كان ورفع خبر إن وغيرهما، ومن هذا الباب ما قاله سيبويه عن "لا مرحبا" و"لا أهلا"، و"لا كرامةً"، و"لا مسرةً" و"لا شللا"، و"لا سقيا" و"لا رعيا"، و"لا هنيئا" و"لا مريئا"[8] وقال عن هذه المنصوبات أنها بمنزلة اسم منصوب ليس معه "لا"، ولم يعتبرها مبنية مثل كل اسم مفرد دخلت عليه لا النافية للجنس، لأن هذه الأسماء كانت منصوبة قبل دخول "لا" عليها. وهنا لك أن تتساءل: كيف يفرق النحاة بين حالات متشابهة مثل هذه؟ وكيف يعرفون أن الحركة حركة بناء وليست حركة إعراب أو العكس؟ لاسيما وأن الأسماء المذكورة في الأمثلة لا تبنى إلا في حالة مثل هذه.

يمكن أن نستخلص الجواب عن هذا السؤال من مثل قول سيبويه في باب النداء: «... وزعم الخليل رحمه الله أنهم نصبوا المضافَ نحو: "يا عبدَ الله" و"يا أخانا" والنكرة حين قالوا: "يا رجلاً صالحاً" حين طال الكلام... قلتُ: أرأيتَ قولهم: "يا زيدُ الطويلَ" علامَ نصبوا الطويلَ؟ قال: نُصب لأنه صفةٌ لمنصوب. وقال: وإن شئت كان نصباً على أعني. فقلتُ: أرأيتَ الرفعَ على أي شيء هو، إذا قال: "يا زيدُ الطويلُ"؟ قال: هو صفةٌ لمرفوع[9]» من هذا النص نستخلص أن النحاة كانوا يستعملون كلمات غير المقصودة بالدراسة تساعدهم على معرفة حقيقة الكلمات المدروسة، وهذا المنهج يشبه استخدام علماء الطبيعة الكواشف لتحليل بعض المواد، فباستخدام صفة للمنادى المفرد في قولهم: "يا زيدُ الطويلَ" عرفوا أن "زيدُ" في محل نصب، ولم يكن حكمهم عليه بالنصب حكما تعسفيا، ولاتباع هذا السبيل لهم قواعد تساعدهم على ذلك، كالصفة تتبع الموصوف، والتصغير يعيد الأشياء إلى أصولها، وغير ذلك من القواعد.

المسألة الثالثة: يجب التفريق بين ما هو صناعي في النحو وبين ما هو وصف للغة العربية، فمما هو وصف كقول الصرفيين: وزن دَخَل فَعَل ووزن يَدْخُل يَفْعُل، واعتبار النحاة الضمة علامة رفع، غير أن بعض القواعد النحوية أو

الصرفية لا تمثل الواقع اللغوي تمثيلا مباشرا، وإنما هي تحليل وشرح صناعي لجعل الظواهر اللغوية مقننة، ومثال ذلك قول الصرفيين: قال، وباع، وزنهما فَعَل لأن أصلهما قَوَل، وبَيَع، وإن كانت العرب لم تستعمل في كلامها هذين الفعلين بهاتين الصيغتين أبدا، وإنما قالوا ذلك ليلحقوهما بالأفعال الصحيحة ككتب ورسم ودرس وغيرها. ولو لم يفعلوا ذلك لما كان علم الصرف شاملا لجميع الأفعال العربية، ومن هذا الباب قول النحويين في إعراب عيسى من "جاء عيسى": فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره؛ مع أن العرب لم تنطق هذه الضمة قط، وإنما هذا الإعراب صناعي بحت، لهذا السبب وجد القياس الذي ينقل الدراسة النحوية من جمع الشواهد إلى مرحلة التحليل والاستنتاج.

الهوامش:

---

1 – أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دط. بيروت: دس، المكتبة العلمية، ج3، ص24.

2 – تقي الدين أحمد بن تيمية، مجموعة الفتاوى، ط3. 1426هـ، 2005م، دار الوفاء، ج6 ص121.

3 – ابن جني، الخصائص، ج3، ص260.

4 – نفسه، ج3، ص261.

5 – ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر، ط5. القاهرة: 1424هـ، 2004م، مكتبة الخانجي، ص100.

6 – أبو بشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1. بيروت: دس، دار الجيل، ج1، ص13.

* – يكون حذف حرف العلة علامة بناء لفعل الأمر، تركت الإشارة إليها في الجدول لأن فعل الأمر لا يكون إلا مبنيا.

7 – أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون دط. بيروت: دس، دار الجيل، ج3، ص305، وأبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان

إبراهيم شمس الدين، ط1. بيروت: 1423هـ، 2003، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ج1 ص594.

*- إنما قصد أنه أحيانا يتطير الإنسان من شيء فيتفق معه أمر سوء، فيظن أنه ناتج عما تطير منه، ولكنه في أحيان كثيرة يتطير ولا يتفق مع أي سوء؛ فحكم على التطير بالبطلان، ومحل الشاهد هنا أنه أحيانا تتفق ظاهرتان لغويتان فيظن بعضهم أمرا غير أنه ليس كذلك كما سأبينه فيما يتبع البيتين الشعريين.

8 – سيبويه، الكتاب، ج2، ص301.

9 – نفسه، ج2، ص182، 183.

المصادر والمراجع:

1.القرآن الكريم.

2.ابن تيمية، تقي الدين أحمد، مجموعة الفتاوى، ط3. 1426هـ، 2005م، دار الوفاء.

3.ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دط. بيروت: دس، المكتبة العلمية.

4. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دط. بيروت: دس، دار الجيل.

5. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق إبراهيم شمس الدين، ط1. بيروت: 1423هـ، 2003، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

6. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر، ط5. القاهرة: 1424هـ، 2004م، مكتبة الخانجي.

7. سيبويه، أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1. بيروت: دس، دار الجيل.

اللغة العربية لغة حضارة ولغة إعلام

سوماني خالد

جامعة مولود معمري تيزي وزو

الاتصال والإعـلام ووسائلهما

تطورت الحياة بشكل كبير، وحركية تطورها في هذا العصر في معظم الأحيان تفلت من التتبع والرصد، واقع فرضته نزعة الإنسان إلى تجاوز هاجس الزمن، أمام محدودية الحجم الزمني لعمره في هذه الحياة، ولو أمكنه أن ينتشر في آن واحد في أماكن عديدة يلبي حاجاته ورغباته اللامتناهية لفعل، لكن لمّا استحال عليه ذلك سلك سبيل التعويض من خلال إيجاد أسباب ووسائل تحقق له بعضا من ذلك الانتشار، من أبرز هذه الوسائل ما يعرف بوسائل الإعلام والاتصال.

ولا نشك أن الإعلام الاجتماعي قديم قدم البشرية، ونعلم أن الإعلام مبني على الاتصال، والاتصال هذا عملية فطرية في الإنسان يعبر عن نمط تعامل هذا الإنسان مع العالم الخارجي بما فيه من ينتمي إليهم من بني جنسه، "كما يتضح من استقراء التاريخ الإنساني أن الإعلام فن الحضارة بالضرورة يتصل بأسبابها وينتشر بازدهارها"[1]، لأن المجتمعات في مسيرة تطورها تتطور معها وسائل اتصالها لتواكب تطلعات الحياة الجديدة ومعطياتها، لهذا فالاتصال بالمفهوم العام واحد، أما بالنظر إلى كيفيته فإنه يتغير، وفي عصرنا "هو بث رسائل واقعية أو خيالية موحدة على أعداد كبيرة من الناس، يختلفون فيما بينهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية وينتشرون في مناطق متفرقة"[2]، ويمكننا تحديد الشروط الدنيا لأي عملية اتصالية تحديدا منهجيا على النحو التالي:

1. وجود علاقة بين طرفين على الأقل.
2. القدرة على الإرسال.
3. القدرة على الاستقبال.
4. توفر وامتلاك رصيد من العلاقات، والإشارات، والرموز.
5. وسيلة الاتصال.
6. الفهم الموحد أو الدلالة الموحدة للرموز في عملية الاتصال الإنساني"[3].

ووسائل الاتصال معلومة، كثيرة ومتنوعة، يميل بعض الباحثين إلى تقسيم أدواتها حسب الحواس، نسبة إلى تلك المستعملة في التلقي كما يلي:

"_ أدوات إعلامية سمعية بصرية وتضم التلفزيون والسينما والمسرح والندوات والمحاضرات

_ أدوات إعلامية سمعية وتضم الإذاعة والأسطوانات وأشرطة التسجيل.

_ أدوات إعلامية بصرية وتضم الصحف والنشرات والمجلات والكتب والملصقات"[4]، وتتقاطع هذه الوسائل في كونها تتوخى الإعلام بكل أبعاده وفقا لاستراتيجياتها، وهو الذي يُحدَد بأنّه: "تزويد الناس بالمعلومات والأخبار الصحيحة والحقائق الثابتة التي تمكنهم من تكوين رأي صائب فيما يُعن لهم من مشكلات، وهو يعبر بذلك عن عقلياتهم واتجاهاتهم وميولهم، مستخدمًا الإقناع عن طريق صحة المعلومات ودقة الأرقام والإحصاءات".[5]

إذن "يمثل العمل الإعلامي كيانا اجتماعيا، وعنصره الأساس هو الإنسان"[6]، ونجاح الإعلام يتوقف عليه لأنه يسعى إلى تحقيق الأهداف وتحويلها من أهداف نظرية إلى أهداف واقعية تعمل بكفاية وفاعلية.

حتى نكون على بيّنة حين نتحدث عن اللغة وجب أن نعي أن قيمتها لا تتمثل فقط في كونها أداة للتواصل، كما يجب أن نعي أن معظم التهديدات التي تتعرض لبقاء أي لغة هو اقتناع أهلها بأنها لا تعدو أن تكون كذلك، أيْ أداة، وغاية الأمر من كل هذا هو أن ينظر الأفراد والجماعات إليها نظرة براغماتية ضيقة، اعتقادا منهم أن لهم سلطةً عليها، تجيز لهم أن يعاملوها كأي موجود تنتهي غايته لخدمتهم، وهذا الحال كفيل بأن يربك المعنيين به في تحديد هويتهم وكَيل قدرهم، لأنهم بكل بساطة لم يعوا محورية اللغة التي نشأوا عليها، والتي تلقوا نصح وتربية آبائهم وأمهاتهم بها، وبها أيضا تلقوا زبدة تجارب أجدادهم وعصارة حياتهم، من خلال أمثالهم وحكمهم التي تضرب بجذورها في أعماق التاريخ، وتغذت هويتهم من الترسبات الثقافية التي ما زالت تحملها اللغة من عصر إلى عصر.

لقد ظلت اللغة زمنا طويلا يُنظر إليها على أن وظيفتها هي التواصل، فهو وظيفتها الوحيدة وقيمتها، ومنها تُستمد ماهيتها، رغم تدخلاتها في شؤون يبدو من بعيد أنها لا تعنيها، ولكن لما ازدهرت العلوم الإنسانية بالخصوص، تنبه الباحثون إلى أن هذه اللغة لها حضور لافت للانتباه في توجيه الظواهر المدروسة وتساهم بفعالية في معادلات التفاعل بين أجزاء المواضيع المدروسة أيضا، فلا علم النفس مثلا تحرر من سلطة حضورها، ولا علم الاجتماع كان بإمكانه تفسير حركية المجتمع بمعزل عن اللغة، ولا الأنثروبولوجيا كان ليوجد أصلا لولا تلك اللغة التي اتخذها جسرا عابرا للزمن تعود به إلى بدايات الشعوب وإلى الأزمان الغابرة، من خلال ملامح وروح ذلك العصر الذي ما انفكت تحملها.. فكشفت اللغة عن نفسها، إنها ليست كيانا مستقلا، يخرج إلى الوجود فقط أثناء لحظة استعمالها في التواصل، "ولكنها على صلة وطيدة بالحياة الفكرية والعاطفية والاجتماعية لهذه الشعوب، أفرادا وجماعات"[7] موجودة بمجرد تحفيز الفكر

حاضرة ملازمة للأحاسيس والعواطف، مديرة للعلاقات مترجمة للسلوكات فقد "نُسب إلى سقراط قوله: حينما يفكر العقل يتحدث إلى نفسه"[8]، إنها منصهرة مع مكونات الجانب النفسي والاجتماعي للأفراد، وبدونها تتعطل المصالح وتختل نظم الحياة، وإذا نحن أخذنا بالأطروحة العامة الآن لدى علماء السيميائيات والأنتولوجيا اللسانية القائلة "إن منظومة لغوية ما تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم وفي كيفية مفصلتهم له، وبالتالي في طريقة تفكيرهم"[9] جاز لنا أن نقول "أن اكتساب اللغة، اكتساب بالضرورة لطرق التفكير"[10]، وهكذا تكون عنصرا فعالا في تنشئة الوعي، المكلف بترجمة الواقع الموضوعي.

"يبقى العالم فيزيائيا كما هو، ولكنه يصبح في الوعي البشري عالما آخر حيث إن لكل ميتافيزيقا خاصة بها، تؤثر من خلالها في أسلوب التفكير دون جوهره الذي يعكس الواقع الحضاري، بينما تستهدف اللغة نقل المعلومات أي الرسائل عن هذا الواقع"[11] فتصطبغ بمنطق هذه اللغة في أساليبها وفي تراكماتها الدلالية وفي أبنيتها، وهي التي يعتمدها الوعي هو بدوره في ترتيب أثاثه وفي تثبيت أنماط ردود أفعاله، إنها تتدخل في تكوين الوعي بدءا، ثم هي أيضا تتدخل في اشتغاله، "لذا يصر العقليون من أصحاب الفلسفة والمنطق على أن الوظيفة الرئيسة للغة عند الكاتب هي نقل الخبرة الإنسانية التي يحملها والتعبير عن الأفكار والمعرفة التي اكتسبها"[12] من واقعه، وكلما حاول أن يتنصل من لغة واقعه أنتج صورة مشوهة عنه، بسبب تفكيكه لوعيه الذي اكتسبه من تعامله مع وسطه باللغة الأم، "فالشعوب التي تتكلم لغات مختلفة تعيش في عوالم مختلفة من الواقع، حيث تؤثر هذه اللغات في مدركاتها الحسية وأنماط تفكيرها باعتبارها الموجه الأساس للحقيقة والواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتكلمون بها"[13]، ماذا يعني هذا؟ .. الحقيقة أن اللغة هي الوسيط بين

الوعي والعالم الخارجي، وتعتبر الوسيلة التي تتقمصها الثقافة فتبقى وعن طريقها تنتقل.. وبعد:

كيف يمكن أن نتصور وسائل الإعلام في نقل أي شاردة من الواقع دون أن تستأذن اللغة، بعدما تبين لنا أنه" يصعب بدونها قيام حياة اجتماعية متكاملة ويستحيل قيام حضارة ذات نظم اجتماعية وأنماط ثقافية وقيم أخلاقية ومبادئ ومُثل وحياة مادية ومخترعات، باعتبار أنها أداة التفاهم والإعلام"[14]، وما دامت كذلك، استنفذ الطرح الذي ابتدأنا به مسوغاته، وإذا زاوجنا بين تعريفي الإعلام واللغة فلن يجد الإعلام من وسيلة تحققه تماما، مثل اللغة، ولا اللغة تجد ما يكشف عن حقيقتها مثل الإعلام، ومن مهام هذا الأخير ترصد حركية المجتمع، استيعاب توجهاته، عاداته وتقاليده، جديده، ثابته، متغيره، حسناته عيوبه، وكل شيء متعلق به ممّا صغر أو كبر، فلغته حينها لابد أن تتفاعل مع معطيات واقع المجتمع حتى تمتثل لوظيفتها الحيوية من جهة، ولتلبية حاجة الإعلام إلى أن تكون نِعم الشاهد الذي ينقل الوقائع من جهة ثانية، فالإعلام من دون شك يساهم في تكوين الصور اللغوية الحضارية، وهو السَّبّاق لتناول إفرازات الحركة الدؤوبة التي تقوم عليها مصالح الأفراد في المجتمع، من بين هذه الإفرازات ما يستدعي تدخلا عاجلا من قبل اللغة لاحتوائها سواء كانت دلالات أو عقليات أو معارف وعلوم وإلا فقدت السيطرة عليها لأن مستويات دنيا لها سوف تزحف على حسابها تدلو بدلوها لاحتوائها على طريقتها الخاصة فتشوش عليها التصورات وتضبب عليها صفاء الرؤية، وتزداد الحاجة إلى تدخلها بتناسب طردي مع تزايد الحركية في المجتمع واتساع نطاقها، وبالتالي زيادة إفرازاتها، شأن عصرنا الحالي الغارق في اللاإستقرار والتحول الدائم في كل المجالات والتخصصات، وليس هناك من وسيلة تحيط بإفرازاتها إحاطة شاملة ووافية، وفي الزمن المناسب، مثل وسائل الإعلام لتخصصها في المستجدات وميل أصل إيجادها لمسايرة التطورات والتحولات، "وهكذا تصبح لغة الإعلام

لغة حضارية تسعى للشرح والتفسير والتكامل الحضاري، باعتبارها من أهم وسائل صوغ الفكر العالمي ونقل المعلومات في المجتمع البشري كلِّه وبالتالي صياغة الحضارة"[15].

هل اللغة العربية لغة حضارة؟

يشهد التاريخ أن العرب حين كانوا أهل سيادة وقوة في القرون الإسلامية الأولى، حين كانوا في قلب صناعة الحضارة الإنسانية، وفي أوج العطاء كانت لغتهم محل احترام الأمم والشعوب، بل إنها كانت اللغة التي يُتوخى من استخدامها رواج الفن والعلم في أصقاع الأرض، أعزها الله بالإسلام طبعا لكن هذا لا يفسر بالكل دورها الحضاري في نقل العلوم وتغطية الفجوات المعنوية التي تتخلل اللغات الأخرى، حتى إذا عدنا إلى الإسلام، إلى كتابه المقدس "القرآن الكريم" استنتجنا إضافة أخرى إلى فضل اللغة العربية، كونها حملت معاني كلام الله، ولما كانت كذلك، ومن مبدأ واجب تنزيه الفعل الإلهي عن العشوائية أو الاعتباطية، يتبين لنا أن هذه اللغة هي الأنسب لحمل كلام الله، أي الأنسب لاحتواء المعاني الاعتقادية والميتافيزيقية، فما بالك بمعاني العلوم الدنيوية التي يُعبر عن مضامينها حتى بالرموز واللغات الاصطناعية.

استيفاء قيمة للغة استنادا إلى الدين يوقع في الظاهر في السطحية والتهافت، فيُتهم حكم القيمة هذا بكونه مبنيا على أساس نظرة أيديولوجية عقدية لا يستند إلى معطيات عقلية وعلمية دقيقة متفق عليها، وليكن ذلك كذلك، لكن حين يتعلق الأمر باللغة العربية لا يمكن أن نتحدث عنها، بَعد الإسلام دون ربطها به، فهو الذي مثل بالنسبة لها المنعطف الحاسم الذي يفصلها بين شبه العدم والوجود، كما مورس عليها به كل أنواع التهذيب وأسباب

التأهيل، لتكون في مستوى مواكبة التغيير الكاسح لمختلف الذهنيات والمفاهيم والقيم والمظاهر الأخلاقية السائدة في العصر الجاهلي، وتهيئتها لاستقبال ما يُستجد، وهذه اللغة العربية التي وصلت الهند وأوربا أو الجزائر ليست مجردة عن محمولات وتراكمات استعمالاتها فيما بعد الإسلام.

لقد عامل القدماء لغتهم ونظروا إليها على أنها أفضل اللغات جميعا وأقدرها على التعبير عن العواطف الإنسانية والأغراض ومقتضيات الحياة اليومية، ولا يهمنا الحكم على مذهبهم هذا بقدر الإشارة إلى أن هذا الإحساس سبّب ازدهار العلوم والفنون والآداب في كل الأقطار الإسلامية بهذه اللغة العربية، ولولا هذا الإحساس الذي حرص على رواجها لربما كانت حقا لغة القرآن وكفى، ولا تصلح إلا لما يتصل بالدين من علوم، ولظلت على هامش أحداث الحياة، لكن شيئا من هذا لم يحصل، وإلا كيف نفسر من هم من غير العرب، ألّفوا الكتب والمجلدات في أصناف المعرفة التي لا تكاد تحصى باللغة العربية، وهم في الأصل أصحاب لسان آخر غير العربي، وهم الأغلبية الساحقة من ذوي الإنتاج العلمي في الحضارة الإسلامية.

زيادة على التأليف هذا فقد ترجموا عيون الآداب والفنون من مختلف الثقافات والحضارات، اليونانية والفارسية والهندية، واستطاعت العربية أن تلونها بروحها كأنها كتبت في الأصل بها، "فقد صدرت آلاف الكتب في الآداب والعلوم والفنون بلغة عربية سليمة، ووضعت في كل علم وفن آلاف المصطلحات العلمية والألفاظ الحضارية"[16]، حتى لا نكاد نجد علما من العلوم في عصر النشاط الحضاري للعرب دون أن يكون لهم إسهاماتهم، يذكر أحمد مصطفى في كتابه "مفتاح السعادة ومصباح السيادة" أكثر من ثلاثمائة علم ولا يدخل أكثرها في العلوم الصرفية التطبيقية المعروفة اليوم، وهذه الأنواع من العلوم تدل على سعة مباحث القدماء وقدرة اللغة العربية على التعبير عنها"[17] فكانت مشاركة اللغة العربية قوية حينها في صنع الحضارة فاضطرت الأمم

الأخرى أن تستعين بالمنتجات الحضارية العربية، "وكان اهتمام أوربا بترجمة الكتب العلمية أكثر من اهتمامها بغيرها، ولذلك عنيت بترجمة كتب الفلك والطب والفيزياء والكيمياء والرياضيات، وأصبحت بين يدي الدارسين وطلبة الجامعات كتب الخوارزمي والرازي وابن سينا وابن الهيثم وجابر بن حيان وابن النفيس والزهراوي"[18]، ولا بأس أن نستشهد باعتراف أحد المستشرقين يتحدث عن اللغة العربية هو "غوستاف لوبون" قائلا: "العربية في الحقيقة من أصلح اللغات لتأدية الأغراض العلمية، فهي غنية بالأصول والمشتقات الناتجة عن هذه الأصول، والمشتقات كثيرة وهي تتفق مع الأصل في اتصالها به من حيث المعنى وإن تحور معناها قليلا بحسب اشتقاقها أو صياغتها"[19]، هذا الاعتراف بحكم لاتينية لغته، أغلب الظن أنه جاء من مقارنته لغة العربية باللغات اللاتينية فوجدها أكثر تحكما في المادة العلمية التي تحملها وأكثر ضبطا لها، ومعلوم أن استعمال اللغات يكون لإبلاغ المقاصد والأغراض، وكلما تعددت الخيارات في التعبير عنها وتعددت كيفيات أدائها، بأقل لفظ وبأتم أداء تحققت الغاية منها، وهذا ما تفتقد إليه أو إلى بعض منه بعض اللغات، "أما اللسان العربي فإنما يدل عليها – المقاصد - بأحوال وكيفيات، في تراكيب الألفاظ وتأليفها، من تقديم أو تأخير أو حذف أو حركة إعراب، وقد يُدل عليها بالحروف المستقلة، ولذلك تفاوتت طبقات الكلام في اللسان العربي بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات كما قدمناه، فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظا وعبارة من جميع الألسن"[20]، ولو استرسلنا في سرد الأقوال حول فضل اللغة العربية للزم تخصيص بحوث مستقلة في ذلك، فليس يهمنا بالتحديد فضل العربية على غيرها ولكن قيمة هذه اللغة بين قريناتها، وفضلها في ذاتها فيما إذا كانت بإمكانها استيفاء مواصفات اللغة الحضارية، بما تتميز به كإمكانات ذاتية تؤهلها لمواكبة الحضارة الإنسانية، فالادعاء لا يغني المعرفة في شيء لذلك الأولى تفاديه، "وإن خصائصها الذاتية في الاشتقاق والنحت

والإبدال والنقل والمجاز والاقتراض والتعريب، تجعل منها لغة قادرة على استيعاب كل ما هو جديد"[21]، وأيضا مرونة طبيعتها في قابليتها لاحتواء أنماط جديدة من التعبير، وقيام قواعدها على الاتساع رغم ظاهرها الموحِّد وغيرها أكثر.. وأدنى مظاهر الإنصاف للغة العربية "النظر إليها على أنها نتاج حضاري إنساني هي لنا من ناحية كما أنها لغيرنا من ناحية أخرى، ومن ثمة فإن ترقية هذه اللغة وتحديث الوسائل لنشرها هو ضرورة حضارية أيضا ومظهر من مظاهر التعايش الثقافي والتواصل اللغوي الإنساني السامي"[22].

هذا كان حال اللغة العربية حين بسطت الأمة العربية والإسلامية نفوذها على المعمورة، ثم هاهي انكمشت شيئا فشيئا حتى لم يعد لها أي دور حضاري فعال، أو مبادرة للسبق في قيادة قاطرة الحضارة الإنسانية، لأسباب كثيرة فاستحلت النوم فنامت ونامت معها اللغة، والواقع أن لغتنا العربية المعاصرة ضعيفة المشاركة في صنع مفردات الحضارة الحديثة مقارنة بتلك اللغات المسيطرة على التكنولوجيا، وضعف أي لغة يرجع كلية إلى ضعف أهلها، لذلك يجب أن نكون على بصيرة من أمرنا وواقعنا، والتمويه الذي نمارسه على أنفسنا عن قصد أو دونه لا يحل المشكل وربما يعمل على تفاقمه إذا تأخر التشخيص "إن مشكلتنا ليست لغوية بقدر ما هي حضارية، وليست تقنية بمقدار ما هي نفسية"، لقد آن الأوان أن نعود إلى لغتنا كخطوة أولى تمهد لخطوات أخرى للنهوض بحضارتنا نحن، لها استقلاليتها الروحية وبعدها العالمي المادي، وتهميش اللغة العربية من أبنائها تكريس للتبعية والاستسلام في عصر نزاع الحضارات.. فبعدما تبين لنا أمر هذه اللغة العربية فلا مجال للتشكيك فيها، إنها لغة حضارة ولا يتخللها أي عطب أو نقص يستدعيان تهميشها.

على غرار باقي البلدان العربية، تمتد جذور اللغة العربية في الجزائر إلى قرون خلت، ولم تشتك من أي قصور أو خلل في أداء دورها ووظائفها في مجتمع الأجداد، لكن الاتهامات التي كيلت لها جاءت مصاحبة لمحاولات المستعمر مسخ كل ما هو أصيل وجميل وموحِد، فلجأ كعادته إلى الهدم ودس البديل ولجأ إلى تقويض هذه اللغة من خلال اقتراح بديلين، كلاهما يصبان في خدمة المصالح الاستعمارية، الأول؛ العمل الدءوب على نشر اللغة الفرنسية بفتح مدارس لتعليمها وتعميم التعاملات الإدارية الرسمية وغيرها، والثاني؛ تشجيع انتشار اللهجات والعاميات وإحلالها مكان اللغة الأصل، والحق يُقال؛ لو أن اللغة في غايتها الكلية الوجودية هي التواصل فقط لأمكن أن نجعل هذه العاميات في مستوى واحد مع الفصحى، رغم ما تحمل من معاني التشتت والفرقة، ولكن الواقع غير ذلك، وما كانت لتفوت على المستعمر حقيقة اللغة وتأثيرها في وعي الأفراد وبرمجة نفسياتهم على التكامل والتوحد، وهو الذي خلق علوما واستغرق بحثا فقط للغور في أعماق الشعوب المستعمَرة لاستنباط ما من شأنه أن يبسط له السيطرة عليها، "وأغلب الظن أن العامية هي الحل لما يكابده المستعمر، في محاولاته تهديم وحدة الأمة بتهديم لغتها"[23]، لأنها تخدم تماما سياسة التفريق التي ينتهجها لإضعاف شوكة الشعوب المستعمرة، لأن العامية تتملكها في طبيعتها شراهة للتشتت والتغير والتبدل على الدوام، واللاقاعدة هي قاعدتها التي تكرسها فهي تستعمل من مفهوم اللغة ما يؤدي الغرض، أما الكيفية فآخر شيء تفكر فيه.. استقلت الجزائر ومازلنا إلى اليوم نتجرع مخلفات الحقبة الاستعمارية الكثيرة، ويعتبر ما يتعلق باللغة العربية أحدها.

هل يعني أنه لولا الاستعمار لبقيت النواحي والضواحي في الجزائر تتحدث لغة مشتركة واحدة ويستعملونها في كل أمورهم لا يحيدون عنها، هي اللغة العربية الفصحى؟ طبعا لا، "إن وجود العامية بجانب الفصحى على ما بينهما من

اختلاف ظاهرة طبيعية في كل اللغات"[24]، يلجأ إليها الناس تحررا من قيد اللغة الأصل وهي "لا تخضع لقوانين تضبطها وقواعد لغوية تحكم عباراتها لأنها تلقائية متغيرة بتغير الأجيال والظروف المحيطة بها"[25]، ولا تحمل العاميات واللهجات معنى التشتت والفرقة دائما، فقد تحمل معنى الاتساع والانتشار، "ولنا إن أحسنا قراءة القرآن وتدبرنا لغته أن ندرك كيف أنه جاء نموذجا للغة المتحضرة التي تلتقي فيها الثقافات وتتجاور اللهجات تماما كما كانت تتجاور القبائل وتتعايش الأمم في مكة المكرمة"[26]، وهو خير مثال يساق للتخفيف من حدة الحساسية المفرطة بين اللغة الموحدة المشتركة والمستويات الأخرى التي تنحدر منها. واللغة كائن حيوي، والحيوية تعاكس السكون والثبات، فهي لا تلبث أن تتطور وتتغير، وهو ناموس من نواميس اللغة الطبيعية، تموت ألفاظ وتُستجد أخرى، تتغير المعاني والمفاهيم، تحور القواعد.. إلى غير ذلك من مظاهر تطورها، وهي مظاهر لا تهدف إلى نسف القواعد التي تقوم عليها اللغة، أو إحداث قطيعة بين حاضرها وماضيها، "ولا يعني التطوير والتحديث التخلص من التراث أو القضاء على ملامح اللغة وخصائصها، وإنما يعني أن نوفق بين سمات هذه اللغة واستعمالاتها المعاصرة والمستقبلية وفق قواعد ومناهج معروفة ومتفق عليها ويمكن القياس عليها واستعمالها من أي شخص آخر"[27].

وكما هو معروف في تطور الأشياء أنه تتجاذبه نزعتان، نزعة الثبات ونزعة التحول، ولكل نزعة مسوغاتها، وعادة فإن التحول يصيب الفروع والثبات متعلق بالأصول، واللغة لا تخرج حركية تطورها عن هذا التجاذب، فالعمل مثلا على "تيسير الفصحى قضية تربوية"[28]، عملية تعنى بتبسيط تناول قواعدها والاعتراف بطبيعة تواجد العامية إلى جانب الفصحى لا يحمل أكثر من معنى حرية العامة في استعمال المستوى الذي يحلو لهم في تعاملاتهم اليومية، وهم معذورون بحكم مستوى وعيهم وبساطتهم، أما إحلالها أو التوجه نحو إحلالها

مكان الفصحى في كل شأن حتى في وسائل الإعلام، فهو محاولة في الوقت الراهن لتجسيد ما عجز عنه المستعمر.

يقولون أن الفصحى صعبة ومعقدة، "واللغة لا توصف بأنها سهلة أو صعبة إلا إذا كان من يتعلمها من غير أبنائها"[29]، وإلا ما كنا لنسمع باللغة الصينية لقد تبنت وسائل الإعلام في بعض ممارساتها منطق العامة القائم على المباشرة والتبسيط المخل، فأنتجت بذلك لغة تتراوح بين الفصحى والعامية، أهم مرتكزاتها:

- تبسيط اللغة وتجاوز اللغة القاموسية المعقدة تجنبا لتعجيز القارئ والمتلقي والتخلي عن النخبوية.
- استخدام كل لفظة تؤدي معنى لا يهم أصلها ولو كانت أجنبية لأن منطق العولمة يفرض ذلك.
- ضرورة مجاراة اللغات الإعلامية السريعة التي تسقط من حساباتها سلامة البناء اللغوي خاصة في المصطلح والاختزال"[30].

فهل هذا حقا هو المستوى الأصلح للصحافة الجزائرية باللغة العربية ؟

إن وسائل الإعلام معنية بما اتضح سابقا في باب لغة الحضارة دون استثناء، وقد تبين لنا أنّ لغة الإعلام لغة حضارة، واللغة العربية كانت ولم تزل لغة حضارة، وعليه "فإن الغلط أو الفهم في اللغة يكلفان الجزاء، فالغلط يكلف بناء جيل يجيد الخطأ ويتعمده، والفهم يعني البيان والإجادة وحب اللغة"[31].

والحال أكثر إلحاحا مع الصحافة المكتوبة، لعامل مهم هو ارتباط تحققها باللغة المكتوبة، واستهدافها للقراء الذين يمتلكون الحد الأدنى من الرصيد اللغوي الذي يؤهلهم لممارسة فعل القراءة، من خلال آليتين يختزلهما هذا الفعل هما: "فك الشفرة، فالفهم أو الاستيعاب"[32]، هاتان الآليتان تندمج لتحققهما عمليات ذهنية وعاطفية معقدة، مقارنة بتلك التي تحدث حين تلقي اللغة الشفوية، لأن تلقي هذه الأخيرة يعتمد في استيعاب دلالات القول والمقاصد

على ملامح مصاحبة كالتنغيم، والنبرة، وسرعة الأداء وذبذبات الصوت بالإضافة إلى ملامح الوجه والحركات، والإيماءات بالنسبة للاتصال المباشر فأبرز تحد يعترض المكتوب هو كيفية التعبير عن تلك المقاصد الناتجة عن تلك الملامح المصاحبة وربما لا يُعرف مغزاه بتاتا إذا أُغفلت.. نعم، هناك بعض العلامات لسدّ مثل هذه الفراغات إلا أنها تبقى لا تترجم بالفعل المعنى كما هو في الواقع، ومن هذا الهامش المتمرد على سيطرة الكاتب تنشأ المشكلات وسوء التفاهم بين الصحفي وقرائه، فالصحفي لا يستطيع أن يكتب ما لا يقدر على التفكير فيه، كذا لا يستطيع أن يفكر بعيدا عما تؤهله به قدراته اللغوية في جانبها المكتوب، وربما ينزاح في بعض الأحيان عن المضمون الحقيقي مضطرا لضيق في أفق كتابته، وليس هناك من حل أمثل لمعضلته سوى الاعتماد على اللغة الفصحى المشتركة التي تعبر عن أعماق أحوال مجتمعه، والتي لها جذور في الممارسة الكتابية، أَلِف أفراد المجتمع أنماطَ تغطيتها للملامح المصاحبة وأسلوبَها وإحاطتَها الدقيقة بالمعاني والدلالات، "وإذا لم توجد لغة مشتركة بين الكاتب وجمهوره، فإن هذا الكاتب يفقد قدرته في توجيه وقيادة جمهوره من القراء، وينجم عن ذلك سوء الفهم والتفاهم، وبالتالي تنعدم أو تضعف عملية التأثير التي تعتبر الوظيفة الرئيسة للمقال الصحفي بشكل عام"[33]، ومن مزاياها أنها تطمس تلك الفوارق التي تقوم عليها اللهجات والعاميات، وتصيب أكبر عدد من القراء، ولا تتغير بسرعة لخاصية في صلاحيات قواعدها ومصطلحاتها.

أغلب الظن أن الصحفي يدرك تمام الإدراك التفاوت الواضح بين خليط مستويات اللغة التي يستعملها، بين المستوى الأدبي والعلمي والوظيفي، كما يدرك أن أشملها هي الفصحى، وهذا النمط من الاستعمال يعكس البعد البراغماتي في تعامل الصحفي مع اللغة العربية، وسنكون واقعيين إلى حدٍ ما إذا قلنا إن"المهمة الرئيسة للصحيفة هي السعي إلى تحقيق الربح وخدمة الجمهور في نفس الوقت"[34]، وإن شعارها الدائم هو الغاية تبرر الوسيلة، "أيا تكن غاية

الكاتب ـ أكانت التأثير أو الإقناع والإعلام أو التعزية أو التحرير بل وحتى إن كانت إحداث اليأس ـ فإن هدفه ومحط رحال حواره هو القارئ والجمهور"[35] لهذا فإن الصحفي لن يتوانى عن تسخير اللغة، لإرضاء أكبر شريحة من القراء لأن مقياس النجاح بمثل هذه السلوكات والقناعات هو بحجم المبيعات، ولا نسقط اللوم كله على الصحفي، لأن عمله لا يخرج عن فلسفة المؤسسة التي يعمل لها، "أي أن سلوك القائم بالاتصال يخضع في المقام الأول للقيود والضوابط المرتبطة بالمؤسسة التي يعمل فيها، أي يخضع للبناء الداخلي للوسيلة الإعلامية التي يعمل في إطارها"[36]، وهو منطق تجاري بحت ينطق "بأن القارئ مستهلك وهو ككل المستهلكين "[37]، هذا المنطق هو الذي يؤخر ما حقه التقديم ويقدم ما حقه التأخير، كيف لا وقد عُرف المثقف على مر العصور بأنه المُتَّبع، وهو الذي يبادر لصناعة الذهنيات وأنماط الحياة، أما اليوم فكل شيء ينطلق من العامة ولأجل العامة، والكل يهرول لإرضائهم ليس حبا فيهم لكن طمعا في سخائهم.

ولوسائل الإعلام أن تراجع نفسها؛ هل حقا لها مشروع حضاري؟ فإن كان لها، فلن تجد للغة العربية الفصحى بديلا لها وسيلةً لنقل مضامينها، وإن كان لا، فلتلك العشوائية تماما وُجدت المستويات الدنيا للغة، ولا نشك في نوايا المؤسسات الإعلامية فحسبنا حسن الظن فيها كلها.

الهوامش

---

1 – عبد العزيز شرف، وسائل الإعلام ومشكلة الثقافة، ط1، بيروت، دار الجيل، 1993، ص65

2 – محمد منير حجاب، وسائل الاتصال "نشأتها وتطورها"، ط1، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2008، ص9

3 – محمد الجوهري وآخرون، علم الاجتماع الإعلامي، ط1، القاهرة، دار القاهرة، 2001 ص29

4 – غريب سيد أحمد وآخرون، علم اجتماع الاتصال والإعلام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2001 ، ص129

5 – عبد العزيز شرف، المصدر نفسه، ص63

6 – نبيهة صالح السامرائي، علم النفس الإعلامي "مفاهيم، نظريات، تطبيقات"، ط1ن عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007، ص31

7 – عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ط1، عمان، دار الفرقان للنشر، 1992، ص11

8 – صابر حارص، فن كتابة المقال العمودي في الصحافة العربية، ط1، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، 2006، ص115

9 – محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي "دراسة نقدية تحليلية لنظم المعرفة في الثقافة العربية"، ط5، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1996، ص15

10 – عبد الكريم خليفة، ص13

11 – عبد العزيز شرف، ص65

12 – صابر حارص، ص115

13 – عبد العزيز شرف، ص66-67

14 – م.ن، ص. ن

15 – م. ن، ص65

16 – أحمد مطلوب: "دور اللغة في الإشعاع الحضاري" نصوص أعمال الندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية(6-8 نوفمبر2000)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001، ص51

17 – م. ن، ص48

18 – م. ن، ص56

19 – م. ن، ص59

20 – ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش جويدي، بيروت، المكتبة العصرية، 2001، ص555

21 – عبد الكريم خليفة، ص33

22 – أحمد حساني: "المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات" نصوص أعمال الندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية(6-8 نوفمبر2000) منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص74

23 – يوسف الصيداوي: "اللغة العربية في تحديات العصرنة"، نصوص أعمال الندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية(6-8 نوفمبر2000)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001، ص336

24 – عبد الكريم خليفة، ص38

25 – أحمد عزوز: التواصل بالعامية بين الأثر في التفكير والعجز عن التعبير، أعمال الندوة حول: "الفصحى وعاميتها بين التقريب والتهذيب"، ط1، منشورات المجلس، الجزائر، 2008 ص288.

26 – سعيد السريحي: "شجاعة العربية وأوهام النقاء"، نصوص أعمال الندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية(6-8 نوفمبر2000)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001، ص106.

27 – إبراهيم بدران: "اللغة العربية وتحديات القرن الواحد والعشرين"، نصوص أعمال الندوة حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية(6-8 نوفمبر2000)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص350 .

28 – محمد عبد عبد الله عطوات، اللغة الفصحى وعاميتها، ط1، بيروت، دار النهضة العربية 2003، ص129

29 – يوسف الصيداوي، ص333

30 – عزالدين ميهوبي: "القاموس الإعلامي: صحافتنا وتعويم اللغة"، دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2004، ص31

31 – صالح بلعيد: "دفاعا عن لغة الإعلام"، دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية، 2004، ص116

32 – دانيال هلالاهان وآخرون، صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها"، تر. عادل عبد الله محمد ط1، مصر، دار الفكر،2007، ص519

33 – صابر حارص، ص117

34 – محمد منير حجاب، ص59

35 – روبير اسكاربيت، سوسيولوجيا الأدب، ترجمة: آمال أنطوان عرموني، ط1، بيروت عويدات للنشر والطباعة، 1999، ص16

36 – محمد الجوهري، ص438

37 – روبير اسكاربيت، ص119

تحليل الخطاب والتداولية

شنان قويدر
جامعة المسيلة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

إن الوعي اللغوي مستمر عبر العصور، وهو آخذ في الازدياد يوماً بعد يوم وإن اهتمام هذا العصر بوسائل الاتصال مشوب بشيء من الشك وشيء من القلق أيضاً، ومثل هذا الشك أمر مألوف في كل الأزمات الكبرى في الحياة الإنسانية، وربما يتضح ذلك من تلك المجموعة من الأسئلة المحيرة التي تستحوذ على عقول الكتاب والمفكرين في وقتنا الحاضر:

- هل اللغة وسيلة واضحة يمكن الاعتماد عليها في اتصال الناس بعضهم ببعض؟.
- هل لنا أن نفسر " معنى " القضية العلمية بالطريقة نفسها التي نفسر بها معنى القصيدة الشعرية أو الإعلان أو الحديث السياسي؟.
- كيف نتأكد من أن السامع أو ملايين السامعين قد وعوا قصد المتكلم ومعناه وما رغب في توصيله إليهم؟.
- هل اللغة أداة سلبية أم أنها قابلة لأن تتطور إلى قوة تسيطر على عقولنا، و تمدنا بالأفكار ونماذج السلوك وطرائق العادات، وتضع الحواجز بين البيئات اللغوية المختلفة؟.
- هل نقل الأفكار هو الوظيفة الوحيدة للكلام؟.

- أليست أهمية اللغة – بوصفها وسيلة للمحافظة على التراث الأدبي وأداة للوحدة السياسية - سبباً في جعلها مصدراً من مصادر سوء التفاهم والنزاع في الشؤون العالمية؟

إن سيادة وهيمنة مناهج وأدوات التحليل البنوي لم تمنع من ظهور كثير من الانتقادات التي انصبت علي شكليته وعدم موضوعية فئات تحليله المضموني التي تدعي بدون أساس علمي، الدقة والموضوعية، وتنزع إلى تفتيت النص وتحويله إلى مجرد أرقام وبيانات إحصائية لا تكشف عن معني الخطاب أو المعاني التي يحملها، فالتحليل الكمي عكس التحليل الكيفي يهمل سياق النص وعلاقات القوى بداخله، فضلاً عن عدم الاكترات بالمعاني الضمنية أو غير الظاهرة في النص، من هنا بدأت تظهر - وعلى استحياء- محاولات لاستخدام مناهج وأدوات للتحليل الكيفي في دراسة الخطابات، وقد اتسمت في البداية بالتردد والخلط وعدم الوضوح أو التكامل المنهجي والإجرائي، لكنها شكلت نوعًا من المواجهة والتحدي للتقاليد السائدة في مجال الدراسات اللسانية المقتصرة منهجيا وإجرائيا على التركيب المفرد، ولعل من هذا المنطلق نشأة دراسة تحليل الخطاب.

وفي مطلع السبعينيات من القرن الماضي اتجه عدد من الباحثين إلى تأييد واستخدام التحليل الكيفي للمحتوي من منظور أيديولوجي، وعرف هذا التوجه بالاتجاه الإنساني، الذي ركز علي علاقات القوة التي تحاول الخطابات التعبير عنها، كما سعى إلى لتطوير أدوات التحليل الكيفي مستفيدًا من التطور الذي تحقق في مجال الدراسات اللسانية والسميولوجية، وتحليل النص، فالتحليل الكيفي للنصوص يقوم على الفحص الدقيق لمصادر المادة المزمع تحليلها، وعلى الملاحظة الصريحة والفهم الذاتي للذين يقومون بالتحليل، مع الاهتمام أيضا بوجهات نظر الآخرين، بالإضافة إلي تقبل نتائج إعادة التفسير، وتعتبر المصطلحات السميولوجية والنظرية التداولية للمعنى وقواعد التفسير على أساس

التحليل البنيوي للنص من أدوات عملية التحليل الكيفي، والتي تتضمن المبادئ الأساسية لتلخيص وشرح وهيكلة المادة محل الدراسة[1].

لكن هذه الأدوات المنهجية لم تكن كافية لدراسات الخطابات في علاقاتها المتشابكة والمعقدة مع الخطابات السابقة، ومع بنية المجتمع والقوة المهيمنة عليه، من هنا تطورت محاولات التحليل الكيفي في الثمانينات من القرن الماضي باتجاه تبني منهجية تحليل الخطاب، وقد تأثرت هذه المحاولات بهيمنة اتجاه ما بعد البنيوية، ورغم عدم الاتفاق على مفهوم الخطاب إلا أنه أصبح يستخدم على نطاق واسع في تحليل النصوص، وقد نشأ مفهوم الخطاب في إطار الدراسات اللسانية، رغم أن اللسانيين الأوائل أمثال سوسور، وهلمسليف وجاكبسون وغيرهم لم يناقشوا موضوع الخطاب وإنما كان بيسنس Buyssens أول من طرح مسألة الخطاب في الدراسات اللسانية عام 1943 ولكن النقلة الكبيرة في مسائل الخطاب جاءت على يد بنفينيست، وفي الوقت الحالي هناك توجه كامل في فرنسا يسمى تحليل الخطاب، ويظهر في أشكال مختلفة يمكن تصنيفها إلى أربع منظومات كبرى هي، الملفوظية، والحجاجية والسردية، والخطابية، وقد ارتبطت الأعمال الأولى للبنيويين الفرنسيين- أمثال كلود ليفي شتراوس، ورولان بارت، وجان لكان، وميشال فوكو - بهذه الأشكال من تحليل الخطاب[2]، ويمكن القول إن السيميولوجيا قد قادت في الستينات وأوائل السبعينات حقل تحليل النصوص، ووفرت للباحثين أسلوبًا لتحليل المعنى، بينما هيمن التحليل الأيديولوجي على هذا الحقل في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات، وقد زود الباحثين بمنهج للتفكير في العلاقات بين المعنى والبنية الاجتماعية، ومنذ منتصف الثمانينات وحتى الآن أصبحت نظرية الخطاب هي التي تقود عمليات تحليل النصوص، ولقد دفعت نظرية الخطاب الباحثين إلى إعادة التفكير في العلاقة بين المعنى والبنية الاجتماعية، من خلال التركيز على السلطة من داخل نظام المعنى وليس من خارجه، فنظم المعنى

نفسها تعتبر سلطة، وهي لا تظهر بسهولة كنظم، مثل بنية اللغة بل من خلال ممارسات ذات دلالة، إنها ليست ببساطة المعاني المرتبطة بالممارسات الاجتماعية، كما يقول ألتوسير في نظرية الأيديولوجيات، بل إن المعنى والممارسة لا يمكن التمييز بينهما فهما مترابطان، أي أن المعنى هو الممارسة في نظرية الخطاب[3].

إن الخطاب ليس هو اللغة، كما توجد اختلافات عميقة بين الخطاب والنص، وذلك رغم نشأتهما التقليدية من الدراسات اللغوية، إن الخطاب والنص يبحثان في البناء والوظيفة لوحدات اللغة الكبرى، كما تطورا في نفس الوقت تقريبا، لذلك هناك من يعتبرهما متطابقين، لكن لاشك في وجود فروق بينهما على مستوى المفاهيم والمناهج والوظائف، فالخطاب يركز على اللغة والمجتمع بالإضافة إلى أن الخطاب متحرك ومتغير، وله جمهور وهدف وقصد معين ويتشكل من مجموعة من النصوص والممارسات الاجتماعية.

ويشير الخطاب - كما يقول فيركلاو- إلى استخدام اللغة حديثا وكتابة، كما يتضمن أنواعًا أخرى من النشاط السيميائي مثل الصور المرئية - الصور الفوتوغرافية، الأفلام، الفيديو، الرسوم البيانية - والاتصال غير الشفوي – مثل حركات الرأس أو الأيدي ... الخ – ويخلص إلى أن الخطاب هو أحد أشكال الممارسة الاجتماعية، ثم يستخدم فيركلاو الخطاب بمعني أضيق حين يقول: "الخطاب هو اللغة المستخدمة لتمثيل ممارسة اجتماعية محددة من وجهة نظر معينة"[4]، وتنتمي الخطابات بصفة عامة إلى المعرفة، وإلى بناء المعرفة.

تساؤلات الدراسة:

ما هي العلاقة بين تحليل الخطاب والدراسات اللسانية من جهة، وما المقصود بتحليل الخطاب ؟ وما هي حدود استخدامه من جهة ثانية ؟.

إن دراسة جوانب محددة من الظاهرة اللغوية كالمستوى الصوتي أو المورفولوجي أو التركيبي يشكل الأساس في تعلم اللغة أية لغة واكتسابها، إلا أنه غير كاف لاكتساب الملكة التواصلية، ولهذا ينبغي تجاوز هذه المستويات الدنيا من التقطيع إلى مستويات عليا هي النصية سواء أكانت محكية أم مكتوبة، وهي التي نستخدم فيها ضرورة معرفتنا المتعلقة بالمستويات الدنيا المشار إليها سالفا وكيفيات انتظامها وتركيبها واشتقاقها ومعانيها والقواعد الضامنة لانتظام هذه الوحدات معا في تراكيب جملية.

ومن المعروف أن البحث اللساني ظل مقصورا على دراسة الوحدات اللغوية الدنيا إلى وقت ليس ببعيد، ويعزى هذا الاقتصار لأسباب نظرية بالأساس، لأن المناهج اللسانية ظلت متوقفة عند حدود الجملة، ومن ثمة غياب أسس التعامل مع النصوص الحوارية أو المكتوبة، بالإضافة إلى أن البحث في مكونات التراكيب التي يمكن تحديدها وتحليلها أمر خارج عن دراسة وتحليل العلاقات بين التراكيب في صورتها المنطوقة أو المكتوبة، والتي تستخدم في عملية التواصل ومن هنا ظهرت منازع تطالب بتوسيع نطاق البحث، لتجاوز حدود التركيب الجملي إلى مستوى الخطاب، ومن الدعاوى التي تبرر وجود مثل هذا الشكل من التحليل ما يلي:

أ/ إن عملية التواصل اللساني لا تتوقف عند حدود استعمال المفردات أو التراكيب المنفصلة، بل بالربط بين تراكيب وأشباه تراكيب متعددة، فجميع التجليات التواصلية تتكون في الغالب من تراكيب عديدة مترابطة مع بعضها بعضا بشكل متماسك ومترابط يؤدي غرضا تبليغيا ما.

ب/ لا تقتصر الكفاية التواصلية للناطقين بلسان ما على إصدار أحكام على التراكيب، من حيث كونها منسجمة مع القواعد النحوية والصرفية، أم غير منسجمة بل تشتمل هذه الكفاية أيضا على قدرة أصحاب لسان ما على تقسيم الخطاب والذي قد يتشكل من تركيب واحد أو فقرة أو صفحة أو

كتاب، إذ يستطيع المستمع لحديث أو القارئ لنص أن يحكم على أن هذا الخطاب يشكل وحدة مترابطة من حيث الشكل والمضمون، أو أنه مجرد تراكيب غير مترابطة تفتقر إلى التماسك اللغوي والموضوعي.

ج/ بعض الظواهر لا تتيسر دراستها إلا بدراسة العلاقات القائمة بين التراكيب التي تشكل الخطاب مثل: الوحدة الموضوعية، وظاهرة الإحالة والتماسك اللغوي للخطاب، والعلاقات المنطقية، كالاقتضاء والاستلزام وغيرهما. وهذا يجر بالضرورة إلى الحديث عن اللسانيات التداولية، أو اللغة وكيفية استخدامها، من حيث المقبولية تركيبيا ودلاليا في سياق معقول. فالتركيب في حد ذاته وخارج سياقه قد يكون مقبولا ومنسجما مع قوانين اللسان المعني، إلا أنه قد يصبح غير مقبول إذا أستخدم في سياق غير مناسب ففرضا عندما يقول شخص ما عبارة (بالرفاء والبنين) تجدها مقبولة عند التهنئة لعريس جديد، لكنها غير مقبولة في سياق تعزية بوفاة.

هذه العوامل وغيرها سوغت الانتقال للدرس اللساني من الاقتصار على التركيب المفرد أو من نحو الجملة إلى الانتقال إلى مستوى الخطاب أو نحو النص.

1/ **تحليل الخطاب والتداولية**: نستخدم تحليل الخطاب ليدل على تحليل الخطابات الشفهية أو المكتوبة على حد سواء، وقبل الولوج إلى مختلف القناعات المرتبطة بهذا المفهوم نعرج على تعريف الخطاب.

أ- تعريف الخطاب: يختلف الدارسون في تعريف الخطاب فبحسب رأي دي سوسور، الخطاب هو مصطلح مرادف لـ (الكلام)[5]. أما زليغ هاريس: فيرى أن الخطاب وحدة لغوية، ينتجها الباث (المتكلم) تتجاوز أبعاد الجملة أو الرسالة[6]، ويعرّف (قاموس الألسنية) الذي أصدرته مؤسسة لاروس (الخطاب) على النحو التالي: - إن المجموعة الواحدة من الملفوظات، أي الجمل المنفذة حين تكون خاضعة للتحليل، تسمّى: (خطابا/نصاً)؛ فالخطاب عينة، من

السلوك اللساني؛ وإن هذه العينة يمكن أن تكون مكتوبة، أو محكية[7]، وإن اعتبار الخطاب عينة، يعني أنه يعكس بحدّ ذاته (ملاك) اللغة، أي كل ما يتعلق بها بصفتها نظام علامات لغوية تستخدم كوسيلة اتصال بين المتكلمين بها؛ فأياً كان اللسان الذي تنتمي إليه (المادة اللغوية) التي ندرسها، فالعينة منها، عندما تكون محل الدراسة تسمى خطابا.

ويعرفه إميل بنفنيست بأنه: وحدة لغوية تفوق الجملة، تولد من لغة جماعية[8]. وعرفه أيضا بأنه ((أي منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راو ومستمع، وعند الأول فيه نية التأثير في الآخر بطريقة معينة))[9]، ويعرف بأنه ما تكون من ملفوظ ومقام خطابي، وأن الملفوظ يستلزم استعمالا لغويا عليه إجماع، أي قد تواضع عليه المستعملون للغة، وأن هذا الاستعمال يؤدي دلالة معينة، وتعرفه جوليا كريستيفا ((يدل على كل لفظ يحتوي داخل بنياته الباث والمتلقي مع رغبة الأول في التأثير على الآخر))[10].

<u>أهم مميزات الخطاب</u>:

- الخطاب يبنى على موضوع لابد أن يكون مفهوما وإلا بطل أن يكون خطابا
- الترتيب في الأفكار والملفوظات.
- تميزه بأسلوبه الخاص، إذ هو عمل فني فرديته هي المميزة لماهيته.
- الخطاب نشاط تواصلي يتأسس على اللغة المنطوقة.

ومهما يكن من أمر الاتفاقات أو الاختلافات بين مدارس تحليل الخطاب فإن منهجية تحليل الخطاب بات تقليدًا علميًا معترفاً به ومتناميًا، ويكتسب كل يوم أرضا جديدة رغم عدم وضوح مفهوم الخطاب وتضارب واختلاف المفاهيم والأطر النظرية الخاصة بتحليل الخطاب، لكنه - وبشكل عام- يعتمد على عدة علوم اجتماعية، كما يدمج بين المساهمات الحديثة والنقدية في مجال اللسانيات واللسانيات التطبيقية والنقد الأدبي، كما يزاوج بين التحليل

اللساني والسميولوجي، ويمتاح من الاتجاهات الحديثة في التأويل، والتيارات النقدية في علم الاجتماع والانثربولوجيا، والدراسات الثقافية، وعلم النفس الاجتماعي، وتتعدد الخطابات بتعدد المعارف الإنسانية في العلوم والآداب والفنون، فمنها نصوصا يسيطر عليها السرد (تحقيقات، روايات، تاريخ). ونصوص يسيطر عليها الوصف كأجزاء من الروايات أو القصص. ونصوصا يسيطر عليها التحليل (مداخلات علمية، دروس، رسائل عمل). ونصوص يسيطر عليها التعبير (كالأشعار، والروايات، والمسرحيات). وعلى الإجمال فالخطاب إما أن يكون إعلاميا أو علميا أو أدبيا أو سياسيا.

فتحليل الخطاب يشارك التداولية في تحليل المحاورات وتحليل الأفعال الكلامية، باعتبار التداولية نتاج تيارات لسانية وفلسفية، حيث يعود الفضل في ظهورها إلى أعمال فلاسفة اللغة التحليليين عامة وإلى جون أوستين بصفة خاصة، فهو يتصور أن وظيفة اللغة لا تنحصر في أن تنقل خبرا أو تصف واقعة أو تبلغ معلومة إلى المتلقي، وإنما في اللغة أفعال تنجز أو تحقق ما تحمله من معان بمجرد صدورها من المتكلم، وقد لاحظ أن الكلام في اللغة يهدف دائما إلى التأثير في الآخر وإلى تحقيق غاية معينة، وأن المحادثة التي تتم بين المتكلم والمتلقي تكون تداوليتها هي التأثير والتأثر، فالكلام لا يعبر عن شيء فقط وإنما يفعل أيضا، فالكلام فعل، وبهذا المنطق تدرس اللغة على أساس استعمالنا لها، فتحليل اللغة تداوليا يوصلنا إلى فهم ما يحيط بنا بعيدا عن كل تحليل تجريدي ما ورائي.

ومن الناحية التاريخية يعزى ظهور التداولية وتحديدها بعدها حقلا لدراسة اللغة إلى شارل موريس الذي عني في أبحاثه بالرموز اللغوية من خلال ثلاثة فضاءات، التركيبي، والدلالي، والتداولي. إلا أن التقدم المنهجي والإجرائي يعود إلى أوستين وسيرل وجرايس، الذين جاهدوا في تحديد مجال التداولية بجعلها دراسة للكيفيات التي تجعل الخطاب ناجحا وتوفر الشروط

اللازمة لاستمراره، بالاستناد إلى العديد من الإشارات وتحديدها لأنها تمثل العنصر الفعال في الخطاب، لتفسيره واكتشاف نظام تراكيبه كالإشارات الشخصية، والزمانية، والمكانية، والاجتماعية، والنصية، والافتراض المسبق والاستلزام الحواري، وأفعال الكلام، وما تفرع عنها من عناصر ثانوية تسهم في عملية تفعيل التواصل.

مما سبق فالتداولية تيار تجاوز النمط المعرفي القائم على فن الإقناع والفصل بين الكلام والعمل[11].

ب- تحليل الخطاب: ذكرنا أعلاه أن استخدام مفهوم تحليل الخطاب ينسحب على كل تحليل يطال النصوص المحكية والمكتوبة على حد سواء، وهذا ما نحاه الدارسون والباحثون[12] في هذا الفضاء مثل مكّارثي 1991 في كتابه (تحليل الخطاب ومعلمو اللغة)، و جاي كوك 1989 في كتابه (تحليل الخطاب)، وهاتش 1992 في كتابها(تحليل الخطاب ودراسة اللغة) ومن قبلهم مايكل ستيبس 1983 في كتابه (تحليل الخطاب)، فتحليل الخطاب هو احد مستويات الدرس اللساني الذي يحاول تحليل الظاهرة اللغوية على مستوى يتجاوز التركيب الواحد إلى مستوى النص، مهما بلغ طوله واختلفت أنواعه في مختلف التجليات التواصلية التي تحدث بين البشر.

ويعرف ستيبس تحليل الخطاب بأنه ((التحليل اللساني للخطاب سواء أكان محكيا أم مكتوبا ويهدف إلى دراسة البنية اللسانية على مستوى يتعدى مستوى الجملة إلى مستويات أكثر مثل الحوار أو النص مهما كان حجمه))[13].
أما مكارثي فيرى أن تحليل الخطاب ((هو دراسة العلاقة بين اللغة والسياق الذي تستخدم فيه))[14]، وهذا التصور المفاهيمي يؤدي إلى منحى أخر للدرس اللساني هو استخدام اللغة في السياقات المختلفة وهو ميدان يعرفه ليفنسن[15] بأنه دراسة استخدام اللغة، أو دراسة اللغة من منظور وظيفي، أي دراسة التركيب اللساني بالإشارة إلى عوامل غير لسانية كالنص والمتكلم الذي يستخدم اللغة

والسياق الذي تستخدم فيه، ومن خلال ما سبق يتضح أن العلاقة وثيقة بين تحليل الخطاب والتداولية، ولفهم ذلك الترابط ينبغي فهم الجوانب اللسانية المشتركة التي يتناولانها ومن أهمها ما يلي :

1 / **الانسجام اللغوي** : إن الكفاءة التواصلية للناطق بلسان ما ليست مقصورة على تمييز ما هو مقبول أو غير مقبول من الكلمات والتراكيب، بل تتعدى إلى المقبول من غير المقبول من الخطابات المحكية أو المكتوبة وهذا يعني أن الكفاءة تتوفر على مواصفات وقواعد واستراتيجيات لبناء الخطابات، ينبغي مراعاتها أثناء إنتاجها وإلا فشلت العملية التبليغية أثناء تأويلها، ولعل من أهم هذه المعايير والقواعد التماسك النصي الذي يعني ترابط التراكيب في النص مع بعضها البعض بوسائل لسانية معينة من أهمها :

أ- الربط : من أجل إيجاد علاقات بين تراكيب نص ما ينبغي استخدام أدوات الربط كحروف العطف مثلا، فعند مباشرة خطاب ما سواء أكان محكيا أم مكتوبا نلاحظ أن معظم التراكيب أو الفقرات مرتبطة بسابقاتها بحرف الواو أو الفاء أو ب(ثم) أو ب(لكن) ...إلخ، وهناك كلمات أو عبارات أخرى تبدأ بها الجمل أو الفقرات تدل على وجود علاقة معينة بين التراكيب التي تتقدمها مثل ومن ذلك أو وعلى العكس ، وأخيرا...

ب- الحذف: من الشائع لجوء المتكلم أو الكاتب إلى حذف جزء من الكلام يمكن للمتلقي أن يقدره أو يفهمه من السياق دون أن يسبب خللا تركيبيا أو دلاليا في الخطاب، ولنا في العربية أصدق مثال على إستراتيجية الحذف التي تعتمد في العملية التواصلية في مختلف تجلياتها، فعند سؤالنا لشخص.

- ما اسمك ؟. فيقول:
- أحمد .

فيكون بذلك قد حذف كلمة (اسمي) أحمد ، وفي هذا المثال توجد علاقة بين أجزاء التركيب، كما أن الحذف جعل الخطاب أكثر قبولا واقتصادا لدى السامع أو القارئ، فهذا الحذف لا يؤثر على التركيب ولا على معناه.

ج- الاستبدال: يعني الاستبدال استخدام كلمة بدلا من كلمة، أو مركب أو تركيب سابق لتجنب إعادتها. مثل:

هل اشتريت كتبا في النحو واللسانيات والدلالة؟.

نعم اشتريتها أو نعم البعض منها.

فالمتلقي في جوابه استخدم (نعم اشتريتها) أو(نعم البعض منها) فقط بدل أن يقول، نعم اشتريت كتب النحو واللسانيات والدلالة.

د- الإحالة: وتعني استخدام الضمير ليعود على اسم سابق أو لاحق له بدلا من إعادة الاسم نفسه. فالضمائر إستراتجية خطابية تعمل بها اللغة على إيجاد روابط بين التركيب الذي يشتمل على الضمير والتركيب السابق الذي يشتمل على الاسم الذي يحيل عليه الضمير.

هـ- التكرار والترادف: تندرج هذه الوسيلة لإيجاد التماسك اللغوي في الخطابات تحت موضوع استخدام المفردات لإيجاد علاقات بين التراكيب ونعني بالترادف استعمال كلمة أو مركب مرادفة لكلمة أو مركب سابق له لتجنب إعادة الأولى أو الأول، لأن الإعادة قد تكون غير مرغوبة وعلى الخصوص في الخطابات المكتوبة. فالترادف وسيلة لربط التراكيب مع بعضها دون الحاجة إلى إعادة الكلمة أو التركيب المقصود عدة مرات، وهذا لا يمنع أحيانا من استخدام العبارة نفسها في ثنايا النص حتى نذكر المتلقي بأننا ما زلنا نتحدث عن الشيء نفسه.

2/ **الاتساق**: ويتجلى الاتساق في المظاهر التالية:

أ- الترابط الموضوعي: بمعنى أن يعالج الخطاب قضية معينة أو يتكلم عن موضوع محدد ولهذا يتصف الخطاب الجيد بأنه يتحدث عن موضوع واحد فنجد أن كل تركيب فيه يضيف لبنة جديدة إلى الفكرة الرئيسية في النص فإذا ما قرأنا نصا ووجدنا أنه يطرق موضوعا واحدا، وليس مجرد مجموعة من التراكيب غير المترابطة، نحكم حينئذ أنه يحقق معيار الاتساق، والذي يعتبر شرطا أساسا للخطاب النصي المقبول، ولهذا فمراعاة معيار الوحدة الموضوعية في المحادثة أو الكتابة أمر لابد منه، سواء أكان ذلك في عملية تعلم اللغة الأم أم تعلم لغة أجنبية.

إن وحدة الموضوع في الخطاب لا تتحقق إلا إذا كان لكل تركيب من تراكيب النص دور في تطوير الفكرة المركزية لهذا الخطاب.

إذن يقتضي الترابط الموضوعي تجنب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية، فمن العوامل التي تحقق للخطاب اتساقه وترابطه وحدته المعنوية لكي تتيسر عملية فهمه وتأويله فالخطاب قبل كل شيء وحدة دلالية، وما التراكيب الجملية سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة.

ب- التدرج (progression): سواء أكان الأمر متعلقا بالعرض أو بالسرد أو بالتحليل، لان تحقق هذا المعيار يجعل المتلقي يحس أن للخطاب مسارا معينا وأنه يتجه نحو غاية معينة ومن ثمة يتوقع مآل الخطاب عبر مراحله اللاحقة.

ج- الهوية (type): لفهم خطاب ما ينبغي أن تكون له هوية، لأن الكفاية النصية لدى متكلمين بلسان ما تقترن بكفاية نوعية تتمثل في قدرة متلق ما على التمييز بين أنواع من الخطابات.

3/ فعل القول(speech act): هو من أبرز المفاهيم التداولية باعتباره نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداولية، فهو نشاط مادي يتوسل أفعالا

(Actes Locutoires) تخص ردود فعل المتلقي، ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب، اجتماعيا أو مؤسساتيا، ومن ثم إنجاز شيء ما.

وتستعمل اللغة باعتبارها أداة للتواصل فبها نصف الأماكن والأشياء والأشخاص والحالات والأحداث والانفعالات وغيرها. فنقول مثلا، الجو بارد في هذه الحالة نحن نصف حالة الطقس الراهنة، ولكن اللغة لا تستعمل للوصف فحسب بل تتعدى ذلك إلى تحقيق أفعال بمجرد تلفظها، فإذا أردنا أن نشكر شخصا ما على جميل أو عمل قام به لأجلنا نقول: أشكرك. فنكون بذلك قد قمنا بفعل الشكر. أو أن تقطع وعدا أو عهدا على نفسك فتقول مثلا أعدك بأن فتكون بذلك قد قمت بفعل الوعد، فهذه الأفعال ومثيلاتها التي تتحقق بنطق فعلها أي بمجرد التلفظ بها تسمى أفعال القول أو الكلام، وهناك أفعال كلامية كثيرة، كالتهديد والمدح والإطراء والدعوة والنفي والرفض والقبول والتذمر والشكوى والتحية والاستئذان والتعزية والتحدي والاتهام والاعتراف وغيرها، فجميع هذه الأفعال تتحقق فور تلفظ المتكلم بالفعل المناسب لكل منها، ولهذا تسمى أفعال القول أو الكلام، ولفعل القول هذا جوانب هي:

أ- **الفعل الصوتي:** وهو الفعل الفيزيولوجي للنطق أي مجموع الأصوات والكلمات التي نسمعها عندما نقول شيئا له معنى معين.

ب- **أثر الفعل الصوتي على السامع:** بمعنى أثر القول أو التلفظ على السامع فقد يستجيب السامع لفظيا أو حركيا، وقد لا يأبه لما سمع فلا يفعل شيئا ولا يستطيع المتكلم التحكم في كيفية استجابة المتلقي

ج- **الفعل المقصود من التلفظ:** يقصد بذلك القيمة الاجتماعية للتلفظ أي كيف يفهم الآخرون القول أو التلفظ، هل هو شكر أو تهديد أو سخرية أو اعتذار مثلا، نلاحظ مما سبق أن المقصود من الكلام قد يكون مباشرا أو غير مباشر، فيكون المقصود مباشرا عندما نستخدم الكلمة أو الفعل الصريح الذي يدل على هذا الفعل كأن نقول: أشكرك لتحقيق فعل الشكر، وآسف

للاعتذار، ومبارك عليك للتهنئة وهكذا دواليك، والمعنى المباشر هو الذي يتضمنه المعنى الحرفي للعبارة، أما الفعل أو المعنى غير المباشر فهو يفهم ما يفهم من العبارة أو القول غير المعنى الحرفي.

يحتل الفيلسوف الأمريكي جون سيرل John Searle موقع الصدارة بين أتباع أوستين ومريديه، فلقد أعاد تناول نظرية أوستين وطوّر فيها بُعدين من أبعادها الرئيسة هما: المقاصد والمواضعات[16]، ولا يهتم سيرل إلا بالأعمال المتضمنة في القول فلقد شك في وجود أعمال تأثير بالقول ويتمثل إسهامه الرئيس في التمييز - داخل التركيب – بين ما يتصل بالعمل المتضمن في القول في ذاته وهو ما يسميه (واسم القوة المتضمنة في القول)، وما يتصل بمضمون العمل، وهو ما يسميه (واسم المحتوى القضوي)، فقولنا (أعدك بأن أراجع دروسي) يعبر عن نية الوعد بمراجعة الدروس الذي يتحقق بفضل قواعد لسانية تواضعية تحدد دلالة هذا التركيب، وهذه النية تمثل واسم القوة المتضمنة في القول، كما يعبر عن إبلاغ مقصده هذا (نية الوعد) من خلال إنتاجه لهذا التركيب اللغوي، وهذا ما يمثل (واسم المحتوى القضوي) ومن هنا نستطيع القول إن للقائل مقصدين:

- الوعد بمراجعة الدروس.
- إبلاغ هذا المقصد بإنتاج تركيبه بناء على قواعد تواضعية.
ويتمثل الإسهام الثاني لهذا الفيلسوف في تحديده شروط نجاح العمل المتضمن في القول، فيميز بين:
- القواعد التحضيرية: ذات الصلة بمقام التواصل، حيث يتمكن المتخاطبون من الحديث بنفس اللغة وبنزاهة.
- قاعدة المحتوى القضوي: يقتضي الوعد من القائل أن يسند إلى نفسه إنجاز عمل في المستقبل.
- قاعدة النزاهة: ذات الصلة بالحالة الذهنية للقائل، فمن وعد يجب أن يفي بوعده.

- القاعدة الجوهرية: تقدم نوع التعهد الذي قدمه أحد المتخاطبين، إذ على القائل أن يلتزم بخصوص مقاصده واعتقاداته.
- قواعد المقصد والمواضعة: تحدد مقاصد المتكلم والكيفية التي ينفذ بها مقاصده بفضل المواضعات اللغوية.

وقد مكّن هذا التحديد سيرل من تقديم تصنيف جديد للأعمال اللغوية كان أساسا لمنطق الأعمال المتضمنة في القول.

مبدأ التعاون: يرتكز نجاح التواصل بين المتخاطبين على مبادئ أساسية يعتبرها أطراف الحديث من المسلمات، ومن أهم هذه المبادئ مبدأ التعاون كما يطلق عليه (جرايس 1975) ويمكن تلخيص هذا المبدأ فيما يلي:

أ- مبدأ النوعية: تكون مساهمة المتكلم في الحديث صحيحة وصادقة ما يعني أن:

1- لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح.

2- لا تقل ما لا تستطيع أن تثبته أو تقدم دليلا علي صحته.

ويعني هذا المبدأ أن المتكلم لا يستطيع التحدث عن شيء غير متأكد من صحته ولكنه يستطيع أن ينقل أي رسالة يشاء بأي درجة من الصدق أو الصحة شريطة أن يستعمل الكلمة الصحيحة و التركيب اللغوي الذي يدل على ما يريد التعبير عنه.

ب/ **مبدأ الكمية**: أن يجعل المتحدث مساهمته في الحوار مفيدة من حيث المعلومات التي يقدمها بالدرجة المطلوبة التي تناسب هدف الحوار، فإذا سئلت عن تاريخ اليوم مثلا فإن المعلومة المطلوبة هي الإجابة عن تاريخ اليوم فحسب أي أن اليوم هو كذا من الشهر فإذا أضفت أية معلومات أخرى فإنك ستكون قد خالفت مبدأ الكمية.

ج/ **مناسبة الحديث لموضوع المحاورة**: يعني هذا المبدأ أن يجعل المتحدث كلامه مناسبا لموضوع الحوار.

د/ **الوضوح** (كيفية نقل الرسالة) :

1- تجنب الغموض أو عدم الوضوح في الحديث.

2- تجنب اللبس أي احتمال أكثر من معنى لما تقول.

3- أوجز في حديثك. 4 - كن منظما في نقل رسالتك.

ولابد للمتخاطبين من إدراك أن مراعاة هذه المبادئ و القواعد أمر ضروري للتواصل الفاعل الناجح البعيد عن الغموض واللبس، وكثيرا ما تؤدي مخالفة هذه المبادئ أو أحدها إلى حدوث سوء فهم بين المتخاطبين قد ينعكس سلبا على العلاقات الاجتماعية بين هؤلاء الأشخاص، ومراعاة هذه المبادئ لا يقتصر على الخطابات الشفوية وحسب بل لابد من الانتباه إليها في الكتابة أيضا.

هـ/ **مبدأ الأدب في الحديث**: يفترض وجود هذا المبدأ في الحديث وقد قسم لاكوف روبين 1973 هذا المبدأ إلى ما يلي:

1- لا تفرض رأيك أو نفسك في العملية التواصلية.

2- أعط المتلقي خيارا للإجابة بالرفض أو القبول.

3- أشعر المتلقي في العملية التواصلية بالارتياح والسرور.

وكثيرا ما نلجأ في تخاطبنا مع الآخرين إلى مراعاة هذه المبادئ.

وقد يحدث أحيانا أن يضطر المتكلم إلى مخالفة أحد هذه المبادئ التعاونية لكي يحافظ على مستوى معين من الأدب مع الطرف الأخر.

القصدية: يعد مفهوم القصدية من الآراء السائدة الآن في النظرية التأويلية المعاصرة، والتيار التداولي في مجال اللسانيات، فالنص موئل تقاطعات بين المرسل والبنية النصية ومتلقى الخطاب، ولم يعد سائغا النظر إلى النص في ذاته كما فعلت التصورات البنوية، إلا من قبيل بناء النماذج، وتسهيل عملية التصنيف، إذ أصبح النص عبارة عن أفعال كلامية منجزة من المؤلف، يقصد

بها أنماطا من التأثير في المتلقي، ولهذا أصبحت مقاصد المتكلم مؤشرات حاسمة في عملية التأويل، وإلغاؤها إلغاءً لجزء معتبر من معمار المعنى النصي إن لم يكن إعداما مطلقا له.

ومن أبرز المدافعين عن القصدية باعتبارها ضابطا من ضوابط التأويل الأمريكي هيرش Hirsh الذي هاجم في كتابه (التأويل) أفكار النقد الجديد الذي يلغي قصد المؤلف من الاعتبار، كما أن جول Jull من أهم مناصري القصدية، وهذا ما جعله يذهب في كتابه التأويل إلى أن كل تأويل تعارض مع مقصدية المؤلف تأويل فاسد، وبهذا تصبح وظيفة التأويل هي السعي لاكتشاف مقصد المؤلف، واعتباره محددا للتأويلات المقبولة، فالمعنى في اعتقاد جرايس ينبغي النظر إليه في صلته بالمقصدية.

نخلص من خلال هذا التصور إلى أن المقصدية مؤشر من أهم مؤشرات المعنى، وفضاء دلالي يسمح للنص بإفراز دلالته الخاصة به، ويحد من سلطة القارئ التي تقول النص في بعض الأحيان ما لم يقله.

<u>نظرية الملائمة اللغوية Théorie de perlinence:</u> تعد نظرية الملائمة نظرية تداولية معرفية، أرسى معالمها كل من اللساني البريطاني ديردر ولسن (Wlson)، والفرنسي سبربر(D.Sperper)، وتأتي أهميتها التداولية من أمرين:

- أنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية.
- أنها تبين بدقة موقعها من اللسانيات وخصوصا موقعها من علم التراكيب.

وهي بهذا الشكل تدمج بين نزعتين كانتا متناقضتين، فهي نظرية تفسر الملفوظات وظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلقة، وهي في الوقت نفسه نظرية إدراكية والسبب في ذلك يعود إلى أمرين:

- أولهما أنها مستمدة من مجال علم النفس المعرفي، وخاصة النظرية القالبية (Modularity) لفودور 1983 (Fodor)، التي تنطلق من تصور خاص للمعالجة الإخبارية.
- وثانيهما: يستفيد من مجال فلسفة اللغة، وبخاصة النظرية الحوارية لجرايس 1975(grice) التي تنص على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ (التعاون) وبمسلمات حوارية.

ولعل أهم ميزة في نظرية الملائمة تصورها للسياق، إذ لم يعد شيء معطى بشكل نهائي، أو محدد قبل عملية التلفظ، وإنما يبنى تبعا لتوالي الأقوال ويتشكل قولا إثر قول، وهنا تتجلى أهمية المفاهيم القائمة في الصيغة المنطقية فما يظهر فعليا في الصيغة المنطقية هو عناوين المفاهيم التي سنبحث عنها في الذاكرة ذات المدى البعيد، وتمكن هذه العناوين من التوصل إلى المعلومة الموجودة في المفاهيم المعينة، وتنتظم هذه المعلومة في شكل مداخل مختلفة موافقة لأنماط مختلفة من المعلومات:

أولا: يجمع المدخل المنطقي معلومات تتعلق بالعلاقات المنطقية التي يقيمها المفهوم مع مفاهيم أخرى (تناقض، استلزام، ...إلخ.

ثانيا: يجمع المدخل الموسوعي مجمل المعلومات المتوافرة لدينا عن الأشياء التي توافق المفهوم.

ثالثا: يجمع المدخل المعجمي المقابل أو المقابلات للمفهوم في لغة أو لغات طبيعية (تبعا لكون الفرد متعدد اللغات أم لا.

إن درجة ملائمة الخطاب ليست موقوفة على الآثار السياقية التي تنشأ عن تفاعل قضيتين، لأن لوسيط الجهد المعرفي دورا في تقويم مدى ملائمة هذا الملفوظ، وكلما استدعى التعامل مع ملفوظ ما جهدا كبيرا كانت ملاءمته ضعيفة.

- إضافة إلى أن ملائمة الملفوظ تزداد إذا كانت نتائجه أكثر، من ذلك مثلا أن يؤدي إلى استنتاجات في نهاية العملية الاستدلالية للتأويل، ومن هذا المنظور يمكن وضع تعريف مبدئي لمبدأ الملائمة:

- كلما تطلب العمل جهدا أقل في تأويله ازدادت ملاءمته.

- كلما كانت له نتائج أكثر كلما ازدادت ملاءمته.

إن مبدأ الملائمة مبدأ تأويل يستعمله المخاطب بغير وعي إبان عملية التأويل، فاشتغاله قائم على المردودية التأويلية، فهي إذن محرك من محركات اشتغال النظام. فتعريف الملائمة بهذا الشكل يجعلنا نبحث عما يمكننا من الحكم على العمل بالملائمة من عدمها، فما من شك في أن المعلومات المتوافرة في السياق، والتي تمكننا من الوصول إلى بعض النتائج هي صاحبة الحظ في الحكم على القول بأنه ملائم، وتستلزم هذه الصياغة ألا نكتفي بالمعلومات الكفيلة بتحقيق نتائج مهمة، بل علينا دائما أن نتلقف المعلومات الأسهل منالا.

وتتلخص مهام تحليل الخطاب والتداولية في:

- دراسة "استعمال اللغة" فلا تدرس البنية اللغوية في ذاتها، بل تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي بالنظر إليها بأنها.

- (كلام محدّد) صادر من (متكلم محدد) - موجه إلى (مخاطب محدد).

- وفق (لفظ محدد) - . في (مقام تواصلي محدد).

- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

- تبين الأسباب التي تجعل التواصل غير المباشر وغير الحرفي أفضل من التواصل الحرفي المباشر.

- شرح الأسباب التي أدت إلى فشل المعالجة اللسانية البنوية الصرف في معالجة الملفوظات، حيث تبتعد عن الأحداث الكلامية الحقيقية في الواقع المجسد، مما جعلها مفتقرة إلى التعيين والإحالة، لأنها تفقد القواعد الإحالية التفسيرية.

ليس للدرس التداولي المعاصر مصدر واحد انبثق منه، ولكن تنوعت مصادر استمداده إذن لكل مفهوم من مفاهيمه الكبرى حقل معرفي انبثق منه فالأفعال الكلامية مثلا مفهوم تداولي منبثق من مناخ فلسفي عام، هو تيار الفلسفة التحليلية[17]، بما احتوته من مناهج وتيارات وقضايا، وكذلك مفهوم نظرية المحادثة الذي انبثق من فلسفة بول جرايس (Grice)، وأما نظرية الملائمة فقد ولدت من رحم علم النفس المعرفي، وهكذا .

وهناك قضايا كثيرة تندرج تحت موضوع تحليل الخطاب والتداولية، من مثل استراتيجيات بدء الحديث وإنهائه وكيفية أخذ الأدوار أثناء التخاطب.

<u>المراجع والإحالات:</u>

---

1 – ينظر،

Roy langor ،the concept of discourse analysis of complex communication events ،1998.

Kevin Howley ،Textually mapping newpaper discourse ،(Accessed 2-10-2004)

2 – ينظر ، الزواوي بغورة، تحليل الخطاب من الوجهتين الوصفية والتاريخية، ورقة غير منشوره، 2004.

3 - ndrew Tolson ، mediations ،text and discourse in media studies Arnold، London 1996 ،p196

4 – Norman fairclough ،Media Discourse ، London Edward Arnold ،1995 pp 53-56

5 –ينظر، فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث (دراسة في تحليل الخطاب) مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2003، ص39.

6 –السابق، ص 40.

7 –قاموس الألسنية، لاروس، باريز 1972، ص486

8 – فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث (دراسة في تحليل الخطاب) ص 39.

9 – السابق نفسه.

10 – السابق، ص 42.

11 – ينظر، فرانسواز ارمينكو: المقاربة التداولية، (ت، سعيد علوش)، مركز الإنمـــاء القـــومي ط1، بيروت ،1986، ص 7.

12 – ينظر:

Michael McCarthy. Discourse Analysis For Language Teachers 1991. and
Guy Cock. Discourse 1989. and
Evelyn Hatch. Discourse and
Language Education 1992. and
Michael Stubbs. Discourse Analysis 1983

13– Michael Stubbs. Discourse Analysis.Oxford Basil Blackwell.1983 p1.

14 – Michael McCarthy. Discourse Analysis For Language Teachers. Combridge .CUP. 1991. p5.

15 – ينظر، . Levinson S . Pragmatics . Combridge. CUP. 1983 .pp 5-35

16 – ينظر، آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم (علم جديد في التواصل)، ص33.

17 – نشأت الفلسفة التحليلية بمفهومها العلمي الصارم في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا بالنمسا، على يد الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجه 1848-1925 (Gottlob Frege)، في كتابه (أسس علم الحساب)، ومن أهم التحليلات اللغوية التي تتكون من طرفين: اسم علم، ومحمول يسند إلى اسم العلم.

والقضية غير الحملية هي التي تتكون من علاقات أخرى خارجة عن الإطار الحملي، وقد أحـــدث غوتلوب بهذا التمييز وغيره قطيعة معرفية ومنهجية بين الفلسفتين القديمة والحديثة، كما ربط بين مفهومين تداوليين مهمين هما الإحالة والاقتضاء، وبهذا تكون الفلسفة التحليلية قد حـــددت لنفـــسها مهمة واضحة، هي إعادة صياغة الإشكالات والموضوعات الفلسفية على أساس علمي، فهي ترى أن أولى مهام الفلسفة هي البحث في اللغة، وتوضيحها، فمهام هذه الفلسفة تـــتلخص فيمـــا يـــأتي:

- ضرورة التخلي عن أســـلوب البحـــث الفلـــسفي القـــديم، وخـــصوصا جانبـــه الميتـــافيزيقي
- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع نظرية المعرفة إلـــى موضـــوع التحليـــل اللغـــوي
- تجديد وتعميق بعض المباحث اللغوية، لاسيما مبحث الدلالة، والظواهر اللغوية المتفرعة عنه.

Shakespeare's Language and Cultural Politics in *Othello*: An Analysis of the Metaphor of the "Turk"and the Concept of Cultural Hybridity

Bouteldja Riche
Department of English
Université Mouloud Mammeri de Tizi-ouzou

Cet article est une analyse de la métaphore du «Turc », et du métissage culturelle dans ***Othello*** (1604), l'un des drames le plus controversé dans l'œuvre du dramaturge anglais William Shakespeare. Par une analyse du discours, nous tenterons de démontrer que la métaphore du « Turc », et par extension celle du Maure, structure non seulement l'intrigue, mais révèle le revirement dans la politique culturelle anglaise envers l'alliance avec le monde musulman, au lendemain de la mort de la reine Tudor Elisabeth 1ere, et de l'accession au trône du Stuart Jacques 1er en 1603.

"Why how now hoa? From whence ariseth this?/ Are we turned Turks? And to ourselves do that/ Which Heaven hath forbid the Ottomites." These are the words which will no doubt keep resounding in the reader's mind of William Shakespeare's ***Othello*** (1604) or for that matter in that of the spectator, both contemporaneous and contemporary. Othello the black moor general of the Venetian army stationed in Cyprus addresses them as a rebuke to those involved in the general riot within the walls of the city that has divinely been saved from Ottoman conquest. Earlier during the day and out of stage, the "winds of God," a tempest wrecked and dispersed the Ottoman fleet. This godly victory and the arrival of the newly wed (Desdemona and Othello) from Venice offered a good occasion for the inhabitants

to feast and celebrate. Mindful of keeping his soldiers from excess drinking so that no brawls might rise as a result and fright the inhabitants, or disgust them with the new-landed forces, Othello charged his lieutenant Cassio to stay on guard duty for that night. The chess board is laid and Iago starts the theatrical game whose final objective as in the game of chess is to corner the King which in his case is Othello who had promoted Cassio over his head. Wearing all types of friendly guises, the revengeful Iago makes the first move against Cassio by enticing him to drink toast after toast to the happy couple during a drinks party. Cassio soon finds himself drunk and involved in a provocation prompted by Roderigo a gulled gentleman who has come over from Venice with the vain hope of regaining the hand of Desdemona. The provocation ends with a scuffle during which a worthy gentleman by the name of Montano was wounded as he tries to interfere between Roderigo and Cassio. To amplify this slight drunken quarrel, Iago causes the castle-bell to be rung with the intention to alarm Othello that some sort of general mutiny is under way and concurrently get rid of Cassio for the transgression of military discipline. Such is the general context in which Othello invoked the "Turk" to rebuke those who broke out the riot into domestic tranquillity.

There is no doubt that you realise already that the "Turk" as an external enemy (a referent) is defeated militarily with God's intervention only to come back in the form of internal, domestic enemy which in linguistic and cultural terms is rendered as a trope or metaphor for circulation and management of the public space. The image or representation of the "Turk" in Renaissance literature has of late received considerable attention from critics interested in the relationship between early modern England and the Dawlet-El-Othman and the Muslim world at large. However,

only short space is devoted to that processes of tropic discourse involving the representation of the "Turk" in Shakespeare's play ***Othello***. I would argue that unless the reading of this play is placed in the global context of the time during which the Ottomans exerted as much economic, political and cultural power over the world then as the Americans do today, the full understanding of the wide circulation of the metaphor of "turning Turk" by Shakespeare will be missed for the contemporary reader. In his book about hybridity, Robert Young affirms that products of cultural contacts like Creole and pidgin and miscegenated children show that it is through language and sex that processes of hybridity motivated by colonial desire are best preserved. In this paper, I would add that in addition to the cases of creolised and pidgin languages that Young cites as examples of hybrid forms, metaphors and tropes like that of the "Turk" in Shakespeare's ***Othello*** are also hybrids speaking of conjunctions and disjunctions in the process of identity formation at a transitional period of English history marked by both a shift in dynasty, from Tudor to Stuart Dynasty, and a change in English foreign policy in the Mediterranean basin after the accession of the foreign born James I to the English throne. If the "hybrid has developed from biological and botanical origins, (p.6)" as Young put it, so too, it seems, is the matter with the origins of metaphor as the following definition by Aristotle shows: "Metaphor is the application of a strange term either transferred from the genus and applied to the species, or from the species and applied to the genus, or from one species to another, or by analogy (Quoted in Ching, Haley and Lunsford, 1980:44)."

The "Turk" is a pervasive figure throughout the play. Indeed, it is so persuasive that the play closes with the suggestion that it is not concerned with ***The Tragedy of Othello***

the Moor of Venice, a Venetian tale from which Shakespeare is said to have inspired the writing of his play, but rather that of the "Turk within him." These words that Othello transmitted to the Venetian Signiory before he murders the "Turk within," besides being a moral coda for some sort of morality play involving all kinds of issues, including the tragic consequences of passion in love relationships, it also provides a global framework that takes the reader all the way back to the threatening military presence of the Turks at the beginning of the play:

Othello: Soft you; a word or two before you go:/ I have done the State some service, thand they know't: No more of that. I pray you in your letters,/When you shall these unlucky deeds relate,/ Speak of me, as I am. Nothing extenuate,/Not set down aught in malice./ Then you must speak,/ Of one that lov'd not wisely, but too well:/ Of one, not easily jealous, but being wrought,/ Perplex'd in the extreme: Of one, whose (Like the base Indian) threw a pearl away/ Richer than all his tribe: Of one, whose subdu'd eyes/ Albeit unused to the melting mood,/Drops tears as fast as the Arabian trees/ Their medicinable gum. Set you down this: And say besides, that in Aleppo once,/Where a malignant, a turban'd Turk/ Beat a Venetian, and traduc'd the State,/ I took by th' throat the circumcised dog,/ And smote him, thus./ He *stabs himself* (137-138).

The last verses invite us to reconsider the status of the Othello in the play. After all that is said about him, Othello confesses in some sort of a self-erected scaffold speech where he imagines himself as a "malignant, a turban'd Turk," "a circumcised dog" in that central Eastern trade centre of Allepo, doing violence to both a Venetian merchant and indirectly to the Venetian State, and who out of murderous regret wilfully kills himself in the market place. Admittedly Othello's self-erected

scaffold speech and self-punishment has a direct relevance to a local national domestic tragedy, but it gives a more global or international scope to his actions in the widening of the theatrical space, which until this final scene is confined to Venice and its colony Cyprus, to Aleppo. Othello speaks of the local, national, or domestic matters in terms of the global, giving birth to that linguistic hybrid that is known today as the glocal.

At this juncture, one might ask who Othello really is. I want to start answering this question by coming back to Othello's confession that he was all through the play but a "malignant, Turbaned Turk." The first remark to be made is that in the literature of Captivity Narratives which Shakespeare could hardly have failed to come across, "to wear the turban," or "to turn Turk," are tails and heads to a similar coin circulated in the cultural market of the time as a metaphoric way of speaking about apostasy or conversion to Islam. You will remember no doubt that the whole tragedy of Othello turns around the issue of the handkerchief or napkin, a family heirloom that his mother passed to him to be handed to his would-be wife. You will also remember that in due course Othello presented this oriental "magical handkerchief" to Desdemona as his first marriage gift, which the latter inadvertently drops out as she tries to wind it round her husband's aching head. This silken handkerchief or rather turban retrieved by Emilia, Iago's wife and attendant maid on Desdemona, in order to be passed it to her revengeful husband Iago, is the one cloth or textile which the latter later brings out as evidence of Desdemona's adulterous relation with her husband's lieutenant. Iago drops it in Cassio's way, where it might be found. It is this self-same handkerchief or turban that Iago said that he saw "Cassio this day wipe his face with." Iago makes Othello becomes so obsessive with the silken

handkerchief that before he declares himself a "malignant, a turbaned Turk," he has already metaphorically put it on. As Iago un/winding the text/textile, he makes Othello involved in a type of cross-dressing that ultimately reveals him as a "Turbaned Turk" on the self-erected scaffold farewell address.

It follows that Othello "was," as Dympna Gallaghan writes it, "a white man (1996: 193-215)," but I shall here add that he was also a "Turk." To demonstrate that Othello was "white" "not in the sense of the critic I quote," she writes, Gallaghan lays bare the cultural politics of representation in the Renaissance which while admitting Moors as exhibits in non-mimetic representations, excludes them along with women from theatrical representation or mimesis. In developing her arguments as to this artistic exclusion, Gallaghan seems to suggest that Renaissance drama had politically rehearsed the Aristotelian concept of mimesis that looks at art as an imitation of life, or to use a Saussurian terminology as an arbitrary sign with no necessary connection with its outside referent. Mimesis just as the linguistic sign is over-determined by artistic conventions propped put by a white-male nascent capitalism. As a cultural economy, Renaissance mimesis does not demand the presentation of hard copies or coins, but cosmetic species in the form of Blackface and White Face in order to affirm white masculinity and ensure the fluidity of its economic system across racial and cultural differences.

While I admit the perceptiveness and subtlety of Gallaghan's analysis of the workings of Renaissance drama that she carries mainly with reference to ***Othello***, and while I agree with his demonstration that its central character "was white," I find that her emphasis on the question of the aestheticisation or cosmeticisation of skin pigmentation in Renaissance theatricals

has obscured the importance of looking at Othello as a “Turk”. What is overlooked in the emphasis placed on the true colours of Othello is that as a “Moor,” his ethnic or racial origins are subsumed under that of the “Turk.” I shall venture the analogy that in the English and cultural system at the time a Moor was to a “Turk” what the other nationalities or other ethnicities in the British Isles are to an English man. Today to comply with the politically correct we call British, citizens hailing from the United Kingdom though we think of them in terms of English. More than that, in the usage, the sign “Turk” was so floating, so completely detached from its cultural and geopolitical referent that it could be applied nationally within the frontiers of England as well as cross-nationally to refer to potential internal and foreign enemies against “Things English.” The wide scope of application of this generic sign has, as recent studies shown, due to the cultural and political dominance that the Dawlet El-Othman had in the Renaissance period.

I would argue that what allowed Shakespeare to bring the representation of a Venetian drama close home to refer to “Things English” is the national and trans-national application of the cultural and linguistic sign “Turk.” The reference to the menacing presence of the “Turk” is recurrent in Scene Three, Act 1. Reports about the Ottoman fleet strategically bending its course to the Island of Cyprus to regain it from the possession of the Venetians causes the Duke to call the Venetian Senate to council in order decide on the appropriate military strategy to defeat this invasion. The urgency of the situation is complicated by what seems to the contradictory nature of Venetian intelligence about the “Turkish fleet.” The “letters,” of one Senator report “a hundred and seven galleys,” another “a hundred and forty,” followed by equally contradictory messages

about its deployment, one saying that the "Turkish fleet" is "bearing up to Cyprus," and another that it is "mak(ing) for Rhodes." The debate closes when a final messenger comes in with the news that indeed "The Ottomites …[are]/ Steering with due course toward the Isle of Rhodes,/ Have there injointed them with an after fleet…./ Of thirty sail: and now they re-stem/Their backward course, bearing with frank appearance/Their purposes towards Cyprus." With the exact number of ships in the enemy fleet established and the final destination of its deployment clear, the Duke at last has enough military intelligence to organise his defence. It is at this climatic moment of Scene Three, Act One that Othello comes into the Senate in Council. Othello, it has to be observed, is solicited both as a military man for employment "against the **general** enemy Ottoman," (note the importance of the word general) as well as a "thief," a pirate, I would say, and therefore, an outlaw to be judged by the same Senate. In Scene One, Act One, Othello and Desdemona privately get into wedlock transgressing in this way the paternal and state laws of Venice. Othello, who is so to speak, arrested in some sort of hue and cry, is escorted by Branbantio, at once Desdemona's father and Senator to answer for the charge of having bewitched and pirated his daughter.

One remark needs to be pressed home in relation Othello's social position. First, Othello is a type of foreigner and stranger that Julia Kristeva would have called the "metic." Julia Kristeva tells us that in Ancient Greece, "les étrangers qui ont choisi de s'installer dans le pays et dont on juge l'artisanat ou le commerce utiles à la Cité représente la catégorie des métèques, des résidents domiciliés, le terme indiquant chez Eschyle le changement de domicile (cf. *métoikein*) (1988 : 73)." Citing in support Marie-Françoise Baslez, Kristeva adds that the metic is

bound to the Greek City by an economic contract that makes of him a "homo economicus" divested of political and civil rights. What allows strangers or foreigners to elect residence in Greek cities are economic necessities. From here follows the analogy that she establishes between twentieth-century immigrants/foreigners in European countries and the metic in Greek cities. In calling Othello a metic following in this Julia Kristeva, I do not want to qualify her argument that metics in Greek Cities do not participate in national defence, though for the contemporary period I can cite the Foreign Legionaries. What I want to point out, instead, is that what in the Renaissance is called the "art of war" is the trade that Othello follows, and it is this ware that he seems to have so successfully marketed in the Venetian marts whose main interested customer is the Senate. To use today's commercial jargon, Othello, I would say, is a warrior-trader who has brilliantly managed to sell himself to the best bidder.

To carry the argument above further I would also claim that Othello is to Branbantio what the Greek metic is to the "prostate" and "proxénie." Kristeva borrows these Greek terms to refer to the patrons or hosts under whom the metics are placed to ensure their civic protection. "Her father lov'd, oft invited;/ Still question'd me the story of my life,/ From year to year: the battles, sieges, fortune/That I have (p.40)," Othello says in refutation of his host's or patron's accusation in the Senate that he has bewitched his daughter. In his capacity as a metic warrior, Othello cannot escape all the ambiguities implied in the English term "commerce." As he advertises his wares or what he humbly calls the "unvarnished tale" of his life in his host's home, in words or coins minted in the imaginary of his time, his commerce assumes unexpected contours. The dangers associated

with commerce with the outside world will be discussed. For the moment, it is enough to note that Othello is summoned to the Senate as a metic, a trader-warrior, knowing well that he incurs no punishment for breaching the rules of commerce because "My services, which I have done the Signiory/ Shall out-tongue his [Brabantio's] complaints (p.30)."

Political expediency allows Othello to depart from the Greek metic counterpart in his commerce with his hosts. While the latter, Kristeva tells us, is denied property, Othello bids for the capital of Venice by making away with the Venetian icon Desdemona. Branbantio turns out to be wrong when he thinks that "my brothers of the State,/Cannot but feel this wrong, as 'twere their own, /For such actions may have passage free, Bond-slaves, and pagans shall our Statesmen be (p.33)." Ironically, state reasons makes the Senate turn into "pagans" kneeling at the foot of the fetish "Othello" that it sought to propitiate by granting him Desdemona's hand just in order to aver the danger of a "Turkish invasion" of Cyprus. The Senate might well have condemned Othello for witchcraft, in spite of his claim that he has won Desdemona's had through an "unvarnished tale," not through the administration of a bewitching potion. Such a defence would have sounded untenable for the Elizabethan and the Jacobean people accustomed to the political discourse of the time that associates "dangerous words" like Othello's with poison. Iago makes this analogy in the course of the play and Othello seems to be aware of this association when he declares that his tale, the one he has recounted to his hosts in high sounding words, to be unvarnished. And yet, the Duke in Senate whitewashes Othello by declaring him Branbantio's "son-in-law… far more fair than black (43)."

Frank Kermode rightly associates the image of Othello to the idea of "magnificent North African Potentates" with whom, he says, "the Londoners of the time were familiar (2000:180)." He supports this association by citing Philip Brockbank who borrows information from one of the theatrical sources of the times (***The Calendar of Dramatic Records in the Books of the Livery Companies of London 1485-1640)*** revealing that "The Black, or tawny soldier-hero was a figure in festivals long before he reached the Elizabetan stage… These Moorish shows were resplendent, soldierly and sensual… The role of the Moor in public conception of power and sexual potency in public spectacle in the early stages of Tudor empire (Philip Brockbank quoted in Kermode, 2000:180)." The most interesting feature in Kermode's quote in relation to the argument developed in this paper is the geographical and cultural location that he assigns to the Moor in ***Othello***. However, the link of Othello with "North African potentates" does not fit in with the textuality of European or English history about North Africa of the time. In view of the wide circulation of terms like "Turks" and "Barbary shore," to refer to North African States of Algiers, Morroco, Tunis, and Tripoli in history books of the time, a more apt appellation for their rulers might well have been that of "Turkish Potentates." Kermode seems to have been determined in the choice of words by the historical context from which he is writing his critique of Shakespeare's language. Since the Kemalist reform of the 1920 s the usage of terms like "Turk" or "Turkish" has been circumscribed to refer solely the geopolitical and cultural reality known today as Turkey. In doing so, Kermode has not managed to break away completely from the de-historicising tendency of reading ***Othello***.

I would contend that the detachment of an exhibit or a Moorish figure peculiar to the "Moorish shows" of the Elizabetan and early Jacobean periods for animation in a Shakespearean play has much to do with the historical and strategic importance that the "Turks" in command of Algiers assumed in English history, especially during the Elizabethan period. I join Sir Godfrey Fisher in his claim that the European "Barbary legend" woven around the North African states within the Dawlet-El-Othman has obscured, with the later complicity of some English historians and chroniclers, the strategic and commercial importance that "Algiers under the Turks" and the Porte played in the emergence of the British Empire. One of Fisher's arguments is that left alone neither France nor England would have escaped Spanish conquest. To support his claim Fisher refers to the Franco-Turkish alliance of 1535 concretised in the disembarking and the encampment of a huge Ottoman military presence under the Admiralty of Khair ad-Din in Toulon in defence of Francis I's France against the Spanish territorial encroachment. Once bitten twice shy. Fisher informs us that when England's turn during Queen Elizabeth's reign, came for soliciting an alliance with the Ottomans against the Spanish threat, the diplomatic offer was amicably turned down. The memory of the humiliating experience that Turkish forces had undergone during the Franco-Spanish war nearly fifty years earlier, and other strategic and military dangers that the removal of fighting forces to the Western Mediterranean might entail, made the Porte keep to what the English diplomats of the time called "promises." And yet as Fisher suggests these "promises" were not made in vain because the Regency of Algiers fulfilled some sort of delegated military mission from the Porte by their repeated attacks against the Spaniards on land and sea while

providing access for English ships to the port of Algiers. Officially, there is no Anglo-Algerian military alliance against the Spanish, but the first official appointment of an English consul to Algiers in 1584, just two years before similar appointment in Constantinople, reads like one if placed in historical context. Following Fisher in the way he describes the relations between "Turks" of Algiers with England, one might say that the contemporary term of "containment" used by the American historian John B.Wolf (1979) in reference to the Spanish occupation of some strategic strongholds in "Algerian under the Turks" describes better the important role that Algiers played in containing the Spanish forces, which might otherwise have killed many emerging European nationalities and empires like that of Britain in the bud.

This is the historical reality that helps account for Shakespeare's animation of a Moorish, I would rather say a "Turkish," exhibit, from the popular show of the time, and its assignment of a central role in a theatrical representation staged before the court. In reading the first act, we witness what we might call as a carnivalisation in reverse. Mikhail Bakhtin's uses the term "carnivalisation" to refer that to that process of demotion or downgrading which he regards as the hallmark of popular festivals and their modern counterparts in mock-epic literature. Instead, Shakespeare's play with a mock-epic tone down-grading that "great arithmetician,/One Michael Cassio, a Florentine,…/ That never set a squadron in the field,/Nor the division of a battle knows/More than a spinster….(p.23)." The elopement of Desdemona with Othello provides Iago with the occasion for squaring accounts with the foreigner general for having promoted another foreigner Cassio over his head, in total disregard of the laws of "preferment." Iago's first attempt at

squaring accounts finds expression in the charivari which he urges Roderigo to start outside Branbantio’s house for his own end. Charivari, Kermode tells us “was an old custom: if you disapproved of a match as being incongruous in some way, for instance if you deplored of a disparity in age (or in colour) between bride and bridegroom, you could call your neighbours and make a disturbance outside their dwelling (2000: 167).” It is what Iago and Roderigo intend to do when Iago and Roderigo by setting uproar to alarm Branbatio’s household and its neighbourhood. The billingsgate language such as “luscious Moor,” “you’ll have your daughter/covered with a Barbary horse, you’ll have your nephews neigh to you, you’ll have coursers for cousins: and/gennets for germans,” falls within the scope of charivari denouncing a natural disruption of the order of things that the antagonists seek to correct. However, the charivari, or what Iago calls the “rough music” is interrupted with the intervention of state agents demanding the presence of Othello in the Senate. The folkloric, carnivalesque or mock-epic treatment of Desdemona’s marriage with Othello in the popular court of charivari is suspended to be taken over in the Senate, the official state court which ceremoniously declares Othello and Desdemona, husband and wife, the popular verdict notwithstanding. I understand the deflation Iago’s instigated charivari and the elevation of the conflict to epic and romantic proportions in the last scene of Act One as evidence of the importance that the Moor and what I call the “Turk” assumed in the Elizabethan and Jacobean periods.

In this last scene of Act One, we see the conflation between “Turk” within and the “Turk” without. To the Duke’s sentential verdict that Othello and Desdemona’s bonding is irremediable based as it is on the inexorable forces of love, and that

Branbantio has consequently has to take it with a smile, Branbatio responds with this ironical analogy denouncing the tone of fatality in the Duke's judgement: "So let the Turk of Cyprus us beguile,/ We lose it no so long as we can smile: He bears the sentence well, that nothing bears,/ But the free comfort which from thence he hears (p.40)." The marriage of Othello with Desdemona is put on a par with the conquest of Cyprus by the Ottomans. In the course of the play the "winds of God" spare not only Cyprus from Ottoman occupation but also the mixed marriage of Othello and Desdemona, who are hailed in this Venetian outpost almost as a royal couple. As has already been pointed out by many critics, marriage at that time is looked at as an ad/venture that might be wrecked on the sea storms of life. That the couple has managed to weather out the tempest can also been as a divine or hallowed confirmation of the mixed marriage.

To understand Shakespeare's enabling conditions that allow for this conflation of the "Turk within" and the "Turk without," we need to historicise the reading of the play. By now it has become place a critical commonplace in Shakespeare's criticism that if the dramatist often sets his plays in remote places and times, principally in Italy, it is in order to speak of things closer at home with more freedom. Suggestive analogy allows the treatment of thorny domestic, local or national issues and speaking the truth to power in global terms without raising suspicions of subversion as was often the case at the time with the theatre. It has to be noted Shakespeare's The Globe performed off central London on the liminal periphery for many years during the last years of the Elizabethan period before being enrolled as the King's Men by the Stuart King James I. If the global, for Shakespeare, has local implications, it follows that his

reference to the conflict between Venice and the Sublime Porte over Cyprus is also a wink to the conflict between England and Spain during the Elizabethan reign. On reading the play, one can but wonder what the former refers to exactly in terms of the history of the encounter of these two political entities in the Eastern Mediterranean basin. Is the conflict in the play, for example, a reference to the battle of Lepanto of 1571 in which Venice took part as a belligerent, and which saw the defeat of the Ottoman fleet regarded as the "general enemy" in the play? And is the marriage of Othello and Desdemona also reference to the second marriage of Khair ad-Din with the Italian princess from Reggio? I contend that In not providing definite historical bearings with which the reader can anchor or rather moor the staged love story of the Moor of Venice with Desdemona at Cyprus, Shakespeare purposefully lets drift it to the "warlike island," that is Britain.

The spectator of the time cannot be catch Shakespeare's historical drift as he refers to the tempest dispersing the Ottoman fleet at the approach of the "warlike island" of Cyprus by linking it to that tempest that wrecked the Spanish Armada in the Channel in 1588. A similar tempest dispersed another Spanish fleet which came in support of the Tyron Irish rebels in 1599. These historical parallels reshuffle the signification of the term "Turk" in the play to refer not to subjects of the Sublime Porte but the Spanish Catholic enemy which a permanent threat to Protestant England all through Elizabethan times. Arguably there is an ideological connection to be made between the wars that Catholic Spain waged against the Moors and "Turks" against Muslim North Africa after the fall of Granada in 1492 and the ones that she declared against Protest England with the Pope's benediction. These wars against Protestant reformers in England

and all over Europe, Moors and "Turks" in North Africa are indistinctly considered as holy wars against heretics. Most of them fall within the theological scope of the *reconquesta* whose best architect is Cardinal Ximenes. In this regard, Mathew Dimmock pertinently recalls the conflation made between the Muslim world and England as part of Protestant Europe in Catholic propaganda during the half-decade between 1590- and 95 which witnessed in his words the emergence of a form of a "crusading piracy" between Spain and England. Dimmock quote one of these propaganda sources wherein the "English are identified as 'the new Turkes' of Europe, who 'would exchange their *Geneua Bible* for the *Turkish Alkoran* had they not been 'so far distant,' and accusations that their 'new confederates' were 'the great *Turk*, the kinges of *Fesse*, *Marocco*, and *Algiers*, or other Mahometains and Moores of Barbarie, all professed enemies to *Christ* (2007:87-88)." For domestic consumption English propagandists resorted to a similar conflation by associating the Spanish Catholics and their sympathisers with 'Turk,' what the Duke in Shakespeare calls the "general enemy, the Turk."

In 1603 with the death of the Tudor Queen Elisabeth I, the Scottish-born James IV, accessed to the English throne as James I of England. The Anglo-Spanish treaty of peace of 1604 marked a dramatic change in English cultural politics. James courted Elisabeth's Spanish enemies, desperately trying to weave a matrimonial alliance through the marriage of his son Henry and then Charles with a Spanish Princess the better to seal the peace while keeping yesterday's Muslim allies at arm's length with the same aim of pleasing and reconciling with the Spaniards. This reversal in English cultural politics is reflected in the tragic reversal of the romantic plot in ***Othello*** through the complicity of

the English playwright Shakespeare with his barely disguised Spanish character Iago, who together plotted the fall of the Moor/Turk. Admittedly, Shakespeare gets Iago arrested after having tricked Othello to murder his wife and arrange for the assassination of his lieutenant Cassio, but put within the political context of James's cultural politics, it is easy for the spectator of the time and today's reader to infer that out of stage Iago will be pardoned if not elevated to the rank of hero. This is not the case of Othello who is made to recognize his "infidelity" to Desdemona before he does justices to himself by stabbing the Turk within him on the stage. It is in this way that Shakespeare, one of the King's Men, follows in the footsteps of James I by exorcising or abrogating on the public stage the alliance that Queen Elisabeth I made with the Turks in the third quarter of the sixteenth century. In other words, Shakespeare's literary disavowal of the Elizabethan rapprochement with the "Turks" as a "monstrous" hybrid publicly seals King James' deal with the Spaniards. This foreshadows that the brief but intense exogamous romance of the English with Moors and Turks is over supplanted by "a politics of plunder" culminating with Robert Mansel's attack on Algiers in 1621.

Notes and references

Ashcroft Bill, Griffiths Gareth and Hellen Tiffin, ***The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures***, London: Routledge, 1989.

Cartelli Thomas, ***Repositioning Shakespeare: National Formations, Postcolonial Appropriations***, London: Routledge, 1999.

Bakhtin Mikhail, ***The Dialogic Imagination: Four Essays***, Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin: University of Texas Press, 1981.

Dimmock Matthew,"Crusading Piracy? The Curious Case of the Spanish in the Channel, 1590-1595," in Claire Jowitt, ***Pirates? The Politics of Plunder, 1550-1650***, London: Macmillan, 2007.

Fisher Sir Godfrey (1957), ***The Barbary Legend: War, Trade and Piracy in North Africa, 1415-1830***, Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1974.

Foucault Michel, ***The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences***, New York: Vintage, 1970.

Ganim John M. (2005), ***Medievalism and Orientalism: Three Essays on Literature, Architecture and Cultural Identity***, London: Palgrave Macmilan, 2008.

Callaghan Dympna, "'Othello was a white man': properties of race on Shakespeare's stage," in Hawkes Terence, ***Alternative Shakespeares***, Vol 2, London: Routledge, 1996.

Joughin John J. ed, ***Philosophical Shakespeare's***, London: Routledge: 2000.

Kermode Frank (2000), ***Shakespeare's Language***, London: Penguin, 2001.

Kristeva Julia, ***Etrangers à nous-mêmes***, Paris : Le seuil, 1988.

Loomba Anita and Martin Orkin, Eds, Post-Colonial Shakespeares, London: Routledge, 1998.

MacLean Gerald, ***Looking East: English Writing and the Ottoman Empire Before 1800***, London: Palgrave Macmilan, 2007.

Marienstras Richard, ***Le Proche et le Lointain sur le Drame Elisabéthain et l'Idéologie Anglaise aux XVIe et XVIIe Siècles***, Paris : Editions de Minuit, 1981. Dans cet article, le proche et le lointain sont analysés sous l'angle anthropologique de l'exogamie et l'endogamie romancée.

Omesco Ion, ***Shakespeare son Art et sa Tempête***, Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Orgell Stephen, ***The Authentic Shakespeare and Other Problems of the Early Modern Stage***, London: Routledge, 2002.

Robinson Benedict S., ***Islam and Early Modern English Literature: The Politics of Romance from Spenser to Milton***, London: Palgrave Macmillan, 2007.

Said Edward W. (1978), ***Orientalism***: ***Western Conceptions of the Orient***, London: Penguin, 1991.

Shakespeare William (1604), ***Othello***, London: Penguin, 1994.

Young Robert J.C. (1995), ***Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race***, London: Routledge, 2002.

Wolf John B, ***The Barbary Coast: Algeria Under the Turks***, Washington DC: Library of Congress, 1979.

Linguistic and Cultural Hybriduty in Achebe's Things Fall Apart: Proverbial Quoting or the Art of An Mbari House

Sabrina Zerar
Department of English
Université Mouloud Mammeri de Tizi-ouzou

"Among the Ibo the art of conversation is regarded very highly, and proverbs are the palm-oil with which words are eaten (1958:5)." No doubt, those of you who have read Chinua Achebe's ***Things Fall Apart*** still remember this comment that Achebe's narrator and mouthpiece throws in the process of reporting a conversation between Unoka and Okoyo in the first pages of the book. The latter is on the point of reclaiming a debt from the former who is an inveterate debtor, and of whom the central character Okonkwo is ashamed in a culture that highly values economic success. Instead of going straight to the point, the narrator tells us that Okoyo stopped "talking plain" and "said the next half of dozen sentences in proverbs (p.5)." Further on, we learn that Unoka has understood the gist of the proverbs that his visitor has served him and has answered him with a sudden burst of laughter and an anecdote illustrating through "groups of short perpendicular lines of chalk (p.6)," drawn on one of the walls of his Obi the insignificance of this debt in comparison with the big ones that he has contracted with other fellow villagers. He sums up his conversation by saying that "I shall pay, but not today," quoting a proverb in support of his decision: "The Sun will shine on those who stand before it shines on those who kneel under them." By this sample of the art of proverbial

conversation, Unoka means that he shall "pay his big debts first, (Ibid)." Obviously, Unoka is as good a proverb user as his guest, since the narrator goes on telling us that "Okoye rolled his goatskin and departed (Ibid.)" as if ashamed that he has come to reclaim such a little debt while the owners of the bigger ones have not yet presented themselves.

While this anecdotic episode is quite illustrative of the function of proverbs as "a particularly suitable form of communication in situations and relationship of potential or latent conflict (Finnegan Ruth, 1988:412)," it also shows the centrality of proverbs in what the Ibo call the art of conversation. On the whole, Achebe cites more than 127 proverbs in the course of his narrative, which shows that his aesthetics abides to a large extent to the Ibo proverb marking the beginning the novel: "Proverbs are the palm-oil with which words are eaten." Many critics have already investigated the issue of the use of proverbs in Achebe's novel. But so far these investigations are limited to the discussion of the traditional Ibo proverbs cited in the text, overlooking in the process the larger implications of the literary significance of proverbs in ***Things Fall Apart***. In this paper, I shall argue that unless we move from the cited Ibo proverbs as such to the cultural practice of proverbial quoting that explain the appearance of a profusion of proverbs in the novel, we can miss the artistic complexity of the novel, an artistic form that Mikhael Bakhtin defines as a hybrid genre. As many comparative studies of Achebe's novel have sought to show, Achebe quotes not solely the proverbial repertoire of the Ibo, but also European intertexts, sometimes in the same breath. I consider that the many European intertexts that we find in Achebe's are cited in the same spirit of traditional Ibo proverbs. In other words, the inherited impulse of proverbial quoting has

made for a hybrid proverbial space where Ibo proverbs and European intertexts stand side by side in some sort of conversational dialogue.

In ***Morning Yet on Creation Day*** (1975) Achebe puts the Ibo cultural practice known as Mbari festival at the heart of African art and culture saying that Mbari is an eminently syncretic or hybrid artistic space that allows generous room for tableaux of indigenous as well as foreign figures that came with the British colonisers. He specifically refers to the inclusion on an equal footing, images of indigenous life and customs with an image of a white man with his bicycle in an Mbari house, an image which comes back in ***Things Fall Apart***. On another occasion, Achebe makes a parallel between the Mbari festival and African literature, including his own, saying that both fulfil the same function which is that of the "restoration of African culture." Indeed, I shall contend that in the manner of an Mbari artist, Achebe the novelists quotes indistinctly Ibo proverbs, which are types of verbal images or metaphors, and European intertexts of major European literary figures to build some sort of an Mbari novel housing or accommodating cultures more in a spirit of comparativism or dialogue than that of seperativism no matter the degree of conflict that might have existed when they first came into contact or encounter under colonialism. In terms of cultural criticism, the Mbari festival to which Achebe affiliates his novel evokes the Bakhtinian interplay between languages, cultures, and texts, an interplay giving rise to linguistic and cultural hybridity.

Before dealing further with proverbial quoting as an art of crossing cultures, I want first to give examples of language practice to show that in spite of the fact that Achebe wrote his novel at the eve of the Nigerian independence, he did not go at it

with a spirit of vengeance to conform to the nationalist or nationalitarian spirit of the times. To quote the authors of ***The Empire Writes Back***, I will say that Achebe wrote back to the British empire "with an Igbo or African accent," always mindful of transcending cultural and linguistic binaries and to develop cultural understanding. This explains the use of the technique of cushioning or shadowing that consists of tagging English calques onto indigenous words in order to give approximate translation of the terms and hence avoid the reduction of one cultural reality to another. Examples of such calques are "*agadi-nwayi*, or old woman (p.9), "the elders, or *nidiche* (ibid), "*chi*, or personal god (p.13) etc. Calques like these help bridge the gap between the cultures and languages and produce some sort of reciprocal creolization. When calques are not used Achebe resorts sometimes to apposition to explain Ibo words, (e.g., Idemili title, the third highest in the land p. 5) and sometimes to contextualisation where clues are provided to guess the meaning of Ibo words like Harmattan or "to the intricate rhythms of the *ekwe* and the *udu* and the *ogene* (p.5). Finally, metaphors and similes are creolised when they don't block linguistic understanding. The novel starts with one good example: "Okonkwo's fame had grown like a bush-fire in the harmattan (p.1)."

It follows that in terms of the usage of English in ***Things Fall Apart***, Achebe conforms to his public pronouncements that he made during the "language debates" of the 1960s. In these debates Achebe defended the position that in spite of its historical imposition from an outside colonising power, English remains for some African countries like Nigeria a lingua franca and a national language in which a national literature could be written. The literatures written in Hausa, Ibo, Yoruba, Effik,

Edo, Ijaw, etc are called ethnic literatures. Politically, he writes, one must "give the devil his due: colonialism in Africa disrupted many things, but it did create big political units where there were small, scattered ones before." While qualifying his statements with reference to colonialism and the creation of Nigeria, Achebe adds that it "gave them a language with which to talk with one another. If it failed to give them a song, it gave them a tongue, for sighing." For Achebe authors writing in English or French are as patriotic as those who have decided to write in indigenous languages. To the argument of those who claimed that literature in English "can lead only to sterility, uncreativity and frustration," arguments coached in a language that calls to mind terms used as criteria to refer to hybridity in nineteenth-century cultural discourse, Achebe retorts by giving examples of J.P.Clark and Christopher Okigbo and saying that on the contrary:

I do not see any signs of sterility anywhere here. What I do see is a new voice coming out of Africa speaking of African experience in a world-wide language. So my answer to the question "Can an African ever learn English well enough to be able to use it effectively in creative writing? Is certainly yes. If on the other hand you ask: Can he ever learn to use it like a native speaker? I should say, I hope not. It is neither necessary nor desirable for him to be able to do so. The price a world language must be prepared to pay is submission to many different kinds of use. The African writer should aim to use English in a way that brings out his message best without altering the language to the extent that its value as a medium of international exchange will be lost. He should aim at fashioning out an English which is at once universal and able to carry his peculiar experience. I have in mind here the writer who has

something new, something different to say. The nondescript writer has little to tell us, anyway, so he might as well tell it in conventional language and get it over with. If I may use an extravagant simile, he is like a man offereing a small, nondescript routine sacrifice for which a chick or less will do. A serious writer must look for an animal whose vlood can match the power of his offering.

In this quote, Achebe speaks about the necessity of proceeding to linguistic hybridity when it comes to English language use in Nigeria. He refutes the argument that linguistic hybridity leads to sterility. He instead speaks of breathing a new voice, or new Nigerian accent into English which paradoxically has become an international language during the imperialising process. It is through a "double-voiced" English (the term double-voiced is Bakhtin's) that Nigerians can make themselves heard at home and abroad. The option of maintaining English in its purity in order to sound native is rejected for another option consisting of bending, accentuating, or playing a variation on English to make it express the new Nigerian experience without destroying the language or adulterating it beyond the limits of intelligibility. In Achebe's advocacy for linguistic hybridity, Achebe recalls many points Bakhtin's definition of linguistic hybridisation:

What is hybridisation? It is a mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance, between two different linguistic consciousnesses, separated from one another by an epoch, by social differentiation or by some other factor.

That some other factor in Achebe's case of handling English is the difference between the native speakers of English

as former colonisers and Achebe's nationals as ex-colonised speakers of English.

For Bakhtin as much as for Achebe, hybridity describes that condition of language's fundamental ability to be simultaneously the same but different through the processes of accentuation and stylisation:

What we are calling a hybrid construction,[Bakhtin writes] is an utterance that belongs, by its grammatical and compositional markers, to a single speaker, but that actually contains within it two utterances, two speech manners, two styles, two 'languages,' two axiological belief systems.

I have already cited calques, contextualisation, creolised metaphors in ***Things Fall Apart*** as examples of language that is "double-accented" and "double styled." Now I will add that the quoting of traditional proverbs in the first chapters of the novel before the incursion of the British colonisers into Umoafia participates in the same process of accentuating the English language and literature to give it another voice. As I said earlier there are at least 127 traditional Ibo proverbs, all of them coming in the first chapters. This makes these first chapters read as a Biblical version of the book of proverbs giving insight into the knowledge and wisdom of traditional Umoafia. This book of proverbs does not resemble the usual fares of collections of proverbs served to us by anthropologists like Evans-Prichard but included in varying contexts and situations of dialogues involving all aspects of Umoafian life. What we come to appreciate more in this method of accentuating or "eating" English words are not the traditional proverbs themselves but the proverbial quoting which captures for the reader the speech manners, the style peculiar to the Igbo art of conversation and the axiological belief system that it embodies.

Ruth Finnegan has demonstrated that proverbs in various regions in Africa have a "close connection with other forms of literature (p.390)." Terms like *mwambi* for the Nyanja, *Olugero* for the Ganda, *mboro* for the Limbo are umbrella terms which refer indistinctly to what we sometimes call story, riddle, parable, fable, poetry, maxim, allegory and proverb. In regions where there is no such overlap in terminology, Finnegan adds these categories of oral literature share similar functions and contexts of use. Furthermore, in some cases proverbs are nutshells of other oral artistic forms just as they can, in their turn, be expansions of proverbs. In ***Things Fall Apart***, proverbs are distinguished from other forms of orature, but they abide to that same principle of quotation, citation or reiteration peculiar to proverbs. In other words, proverbs, anecdotes, stories and other forms of oral literature stand as an eminently quotable material that gives the novel its distinctly Ibo flavour in terms of both language and culture. When we know that in traditional Ibo culture, quotable material is reserved solely for an initiated category of people, we can guess that proverbial quoting for Achebe is just another way of affirming his authorship as a Nigerian writer in English. The lack of strain in his citation of this quotable Ibo material in English speaks of one of the categories of hybridity that Bakhtin calls "organic hybridity." Bakhtin differentiates between intentional hybridity as a site of contestation between two voices in an utterance and organic unconscious hybridity as an inherent historical principle of language change and accentuation.

As the narrative of the novel unfolds traditional quotable material decreases gradually before practically disappearing at least from the surface of the narrative at the end. Within the framework of the novel, this may be stand as a linguistic and

cultural marker signalling the theme of the novel which is that of "things Ibo falling apart" as they encountered things English at the turn of the nineteenth century. Yet what is worth noting is that citational representation similar to the proverbial quoting of the first chapters of the novel continues, though the quotable material now comes principally from British culture. I want to argue that this quoting of quotable material from a different culture participates in the same process of affirmation of authorship this time with reference to Anglo-American authors.

Much has been written about Achebe's adversarial stand against English authors like Joyce Carey, Joseph Conrad, Graham Green and many others. This is particularly evident in the criticism written from the nationalist perspective. While I agree with critics who claim that Achebe wrote back to the authors of the empire in order to correct colonial misconceptions and *idées reçues* about Africa in general and Ibo land in particular, I will contend that the invocation of these authors through proverbial quoting or citation is not always inflected towards intentional hybridity as the emphasis of these critics may suggest. Even when Achebe himself takes publicly a stand against Conrad by qualifying ***Heart of Darkness*** as a "racist novel," it is in novel writing that he best expresses his attitude towards the Polish-turned English writer with whom he shares many things in common, especially their hybrid position. Ralph Ellison writes that "the best way to criticise a novel is to write another novel," and when looking close at it this seems to hold true in the case of Achebe's citation or quotation of the Polish writer in ***Things Fall Apart***. The glances that Achebe the novelist throws at Conrad's intertext in terms of the construction of his plot or that of his central character Okonkwo are not made solely from an adversarial position. Indeed, there is contest or

clash over the African referent as Achebe tries to give a "thick description" of the Ibo culture, but Achebe also stylises Conrad in the proverbial quoting of his style. To use Bill Ashcroft's words, I will say that Achebe abrogates Conrad's misconceptions about Africa by giving a thick description of it, but he appropriates his style by deliberate citation.

Achebe, as he suggests it himself, does not consider himself solely as a celebrator of the Ibo culture but also as a cultural critic. This is evident in the hybrid narrator of the novel who sometimes acts "native" by being close to the narrative material that he reports and some other times distances himself from his culture just as an "alien" would do by talking about the Ibo as "these people." This hybrid narrator acts as some sort of participant-observer of two cultures in contact and what is most interesting in his observations is the spirit of comparativism consisting of bringing together cultures rather than separating them through citation or proverbial quoting. For example, the narrative of Okonkwo's economic ascent is a citation of the type of plot peculiar to the literature of the self-made man like those of Samuel Smiles in England and Horatio Alger in the United States. The motivation of the character's actions by the appeal to oedipal conflict with his father who is a failure is also a quotation of the literature of psychological realism. Okonkwo looks like an African Oedipus. In the larger context of Achebe's trilogy ***Things Fall Apart***, ***No Longer At Ease*** and ***Arrow of God*** the symbolic killing of Unoka triggers a tragedy for the house of Okonkwo that looks like an Ibo version of the Atreus house in Greek tragedy.

This leads me to the overarching citation or proverbial quoting of European intertext that Achebe makes in the novel as a cultural critic. This intertext is quoted from Mathew Arnold's

Culture and Anarchy that deals more or less with the same historical period that Achebe depicts in his novel. Though Arnold defines culture as the best thought and written, he sees the English culture of his time as essentially hybrid in character. It is composed of two impulses that he calls the Hellenic and the Hebraic. The Hebraic is associated with economic competition and success whereas the Hellenic recalls the "sweet and light" of Greek civilisation. At any one time, one of these impulses dominates culture, but Arnold claims that a healthy culture is the one where the Hellenic principle acts a guide. This is in a nutshell the quote that Achebe makes from Arnold in his depiction of Ibo cultural life at the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth centuries. The subtle citation of Arnold puts the two cultures, the British and the Ibo on a par. Ibo culture, just like British culture, emerges from the novel as a hybrid culture where the Hebraic forces of competition and strict application of laws and the Hellenic impulse of Ibo life that we see at work in the various Ibo festivals interplay in a permanent contest.

I shall conclude this essay at cultural criticism by saying that the quoting or the citation of proverbs and other quotable material whether from indigenous or foreign sources contributes to a large extent to the understanding of the cultural and linguistic hybridity of Achebe's novel. Looked at from the perspective of proverbial quoting, Achebe's novel emerges as a proverbial space similar to an Mbari house constructed in order to celebrate cultures in contact. Proverbial quoting has its source in the indigenous artistic forms of the the Igbo *Illu* or proverb in English and that of the Mbari festival. This indigenous form of intertextuality or dialogism is far from being connected solely to the question of the Other as post-colonial criticism often makes it look like but to the issue of connecting cultures.

Notes and references

Achebe Chinua (1958), ***Things Fall Apart***, Oxford: Heinemann, 1986.

Arnold Matthew, ***Culture and Anarchy***, Ed. Janet Garnett, Oxford: Oxford University Press, 2006.

Bloom Harold, ***Chinua Achebe's Things Fall Apart***, Broomall, PA: Chelsea House Publishers, 2003.

Emenyonu Ernest, Ed, ***Emerging Perspectives on Chinua Achebe, Vol. 1 Omenka the Master Artist: Critical Perspectives on Achebe's Fiction***, Washington D.C.: Africa World Press, 2004.

Finnegan Ruth, ***Oral Literature in Africa***, Oxford: Oxford University Press, 1970.

Young Robert J.C. (1995), ***Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race***, London: Routledge, 2002.

Geertz Clifford, ***The Interpretations of Cultures***, New York: Perseus Books, 1973.

Lindfors Bernth, ed, ***Conversations with Chinua Achebe***, Jackson: University Press of Mississippi, 1997.

Okechukwu Chinwe Christiana, ***Achebe the Orator: The Art of Persuasion in Achebe's Novels***, Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2001.

Rutherford Peterson and Anna Rutherford, ***Chinua Achebe: A Celebration***, Oxford: Heinemann, 1990.

Whittaker David and Mpalive-Hanson Msiska, ***Chinua Achebe's Things Fall Apart***, London: Routledge, 2007.

محتويـــــــات العـــــــدد